HISTOIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PRIMAIRE ET SECONDAIRE

EN ÉCOSSE

PLUS SPÉCIALEMENT DE 1560 A 1872

THÈSE

POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE DIJON

(MENTION LETTRES)

présentée par

THOMAS PETTIGREW YOUNG

MAITRE ÈS ARTS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉDIMBOURG

EX-LECTEUR D'ANGLAIS A L'UNIVERSITÉ DE DIJON

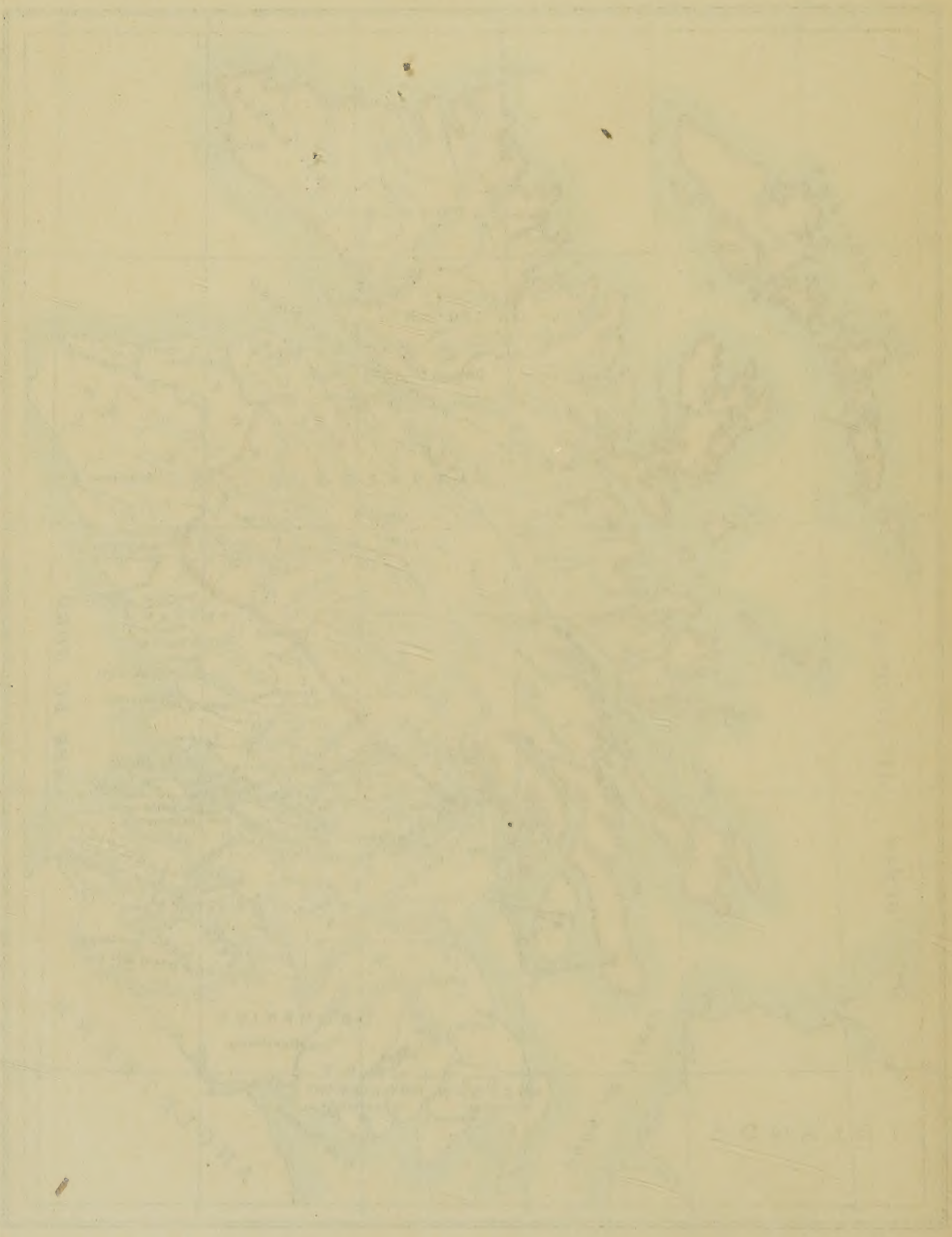
MM. HAUSER et RUYSSEN, Rapporteurs

DIJON

IMPRIMERIE JACQUOT & FLORET

—

1907



HISTOIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

EN ÉCOSSE

PLUS SPÉCIALEMENT DE 1560 A 1872

HISTOIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PRIMAIRE ET SECONDAIRE

EN ÉCOSSE

PLUS SPÉCIALEMENT DE 1560 A 1872

THÈSE

POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE DIJON

(MENTION LETTRES)

présentée par

THOMAS PETTIGREW YOUNG

MAITRE ÈS ARTS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉDIMBOURG

EX-LECTEUR D'ANGLAIS A L'UNIVERSITÉ DE DIJON

MM. HAUSER et RUYSSEN, Rapporteurs

DIJON

IMPRIMERIE JACQUOT & FLORET

—

1907

ERRATA

Page 181, ligne 3, *au lieu de :* avancée du soir (1), *lire :* avancée du soir (1) ».

Page 201, 1re ligne, *lire : (Métamorphoses)*, d'Horace et de Térence ; Cicéron et César.

Page 310, ligne 5, *au lieu de :* mais la plupart, *lire :* mais que la plupart.

PRÉFACE

Au moyen âge, celui qui arrivait d'Écosse trouvait toujours en France un auditoire sympathique et empressé. En effet, les Écossais n'avaient pas manqué de mériter l'attention bienveillante du public français. Dans la garde du Roi, comme sur les champs de bataille, la France eut maintes occasions de se féliciter de ses fidèles alliés du petit pays du nord; au xv^e^ siècle, un Écossais, John Duns, était le chef reconnu de la moitié du monde religieux et intellectuel dans la lutte entre le nominalisme et le réalisme; à l'Université de Paris, dix-huit Écossais avaient occupé le poste de recteur; et des professeurs écossais affluaient dans les collèges. Les lecteurs de Francisque Michel, de Teulet ou de Hill Burton savent à quel point l'Écosse a bien mérité de la France. Le dernier de ces historiens a reproché aux Écossais, qui écrivirent autrefois pour un public français ou européen, le patriotisme exubérant (1) qui les poussait à attribuer à leur pays tous les grands hommes de tous les temps et à dépeindre l'Écosse comme le *fons et origo* de tout le mouvement de l'histoire humaine. Nous espérons (si l'on nous pardonne la vanité de ce rapprochement) que l'on ne nous imputera pas la même tendance dans cet ouvrage. Notre but est bien

(1) *The Scot Abroad*, p. 250.

autre. Prenant à la lettre le mot de Thierry : « Aucune histoire ne mérite à un plus haut degré d'être lue avec attention et étudiée à ses sources originales que celle de ce petit royaume d'Écosse », nous nous sommes efforcé d'établir le développement d'un humble côté de cette histoire, côté d'où cependant on peut voir le courant inspirateur d'une grande partie de cette histoire en tout ce qu'elle a de plus national.

Notre première idée avait été de reconstruire l'histoire des Universités écossaises en montrant les rapports intimes entre la vie et les idées universitaires de la France et de l'Écosse. Le sujet est rempli de faits du plus haut intérêt pour les deux pays et se rattache à toutes les questions pédagogiques du moment actuel. Mais, en ce qui concerne l'Écosse, c'eût été un édifice auquel aurait manqué la base. L'histoire des Universités serait défectueuse si l'on n'avait devant soi l'histoire des institutions dont les Universités ne font que continuer l'œuvre. L'examen des ouvrages se rapportant au sujet ne tarda pas à nous démontrer que cette histoire des écoles élémentaires et secondaires restait encore à faire. L'objet, donc, des pages suivantes est de combler en quelque sorte cette lacune.

Par son titre, pourtant forcément écourté, notre ouvrage semble plus complet qu'il n'a la prétention de l'être. Comme de tous temps les écoles secondaires d'Écosse ont enseigné les éléments de ce que nous appelons l'instruction primaire, de même les Universités ne se sont jamais bornées à l'enseignement purement supérieur, mais ont collaboré, dans une certaine mesure, à la tâche des écoles secondaires. Plus récemment les écoles normales se sont attribué ce même rôle mélangé, en ajoutant à leur préparation professionnelle une instruction qui tient à la fois à l'enseignement secon-

daire et à l'enseignement supérieur. Une distinction comme celle que semble établir le titre de cet ouvrage est donc fictive pour un volume qui écarte volontairement de son contenu tout ce qui concerne l'histoire des Universités. Comme il était impossible de développer adéquatement le sujet de l'éducation tout entière dans un seul volume, la difficulté qui se présentait nous a semblé comporter une seule solution. C'était de considérer comme enseignement primaire ou secondaire tout ce qui est préparatoire pour les cours des Universités et d'abandonner à l'enseignement supérieur toute l'œuvre de ces dernières. C'est cette définition que nous avons adoptée pour notre présent travail et qui expliquera certains défauts que l'on pourrait à juste titre reprocher à notre ouvrage.

Ayant puisé à toutes les sources à notre disposition, pour trouver les faits se rapportant à l'éducation en Écosse, nous avons essayé de ne pas trop en charger nos pages ; mais, soucieux de l'importance de notre tâche, nous nous sommes efforcé de choisir ces détails sans parti pris et de les ordonner dans leur propre cadre pour faire ressortir le mouvement progressif de l'École, parallèle au développement intellectuel de la nation elle-même. Sans trop nous occuper des généralisations si chères à Buckle, nous avons laissé les faits parler eux-mêmes au lecteur attentif, lui découvrant le caractère écossais par ses efforts, parfois courageux, parfois hésitants, pour réaliser son idéal scolaire. Il serait pourtant injuste de passer sous silence un sentiment général qui ressort de tous ces détails — celui de la dette immense contractée par l'éducation en Écosse envers l'Église. Dans les pages qui suivent on verra l'Église déployer une activité merveilleuse pour fortifier tous les intérêts matériels de l'École. Délaissée trop souvent

par l'État, celle-ci reçut les attentions tendres et maternelles d'une nourrice dévouée. Tour à tour indulgente ou sévère, l'Église a soigné son enfant d'adoption jusqu'à sa maturité, lui fournissant les éléments d'une vie saine et vigoureuse. On comprend que c'est avec regret que la vieille gouvernante a vu son nourrisson, arrivé à l'âge de raison, se libérer de plus en plus de la contrainte de sa tutelle. Mais elle ne s'est pas trop aveuglée sur la nécessité de transmettre ses pouvoirs à l'État et son protégé lui en a su gré en respectant toujours les conseils qu'elle offrait quand elle ne pouvait plus prétendre à lui imposer sa volonté absolue.

Deux choses entre autres dans notre ouvrage peuvent exciter quelque surprise et il serait peut-être utile de les expliquer ici même. Nous voulons dire la brièveté apparente du chapitre traitant spécialement des « Écoles de ville » et l'absence d'un chapitre sur l'éducation des jeunes filles.

Quant au premier point, l'explication est la suivante. A partir du milieu du XVII[e] siècle, date où le chapitre dont il est question commence, l'histoire des écoles de ville est en grande partie l'histoire de chaque ville. Presque toute école secondaire en Écosse, dit Clarke (1), a eu un développement distinct. Certes, les détails ne manquent pas; ils abondent dans le livre de Grant (2). Mais si on ne veut pas se perdre dans les labyrinthes de l'intérêt local, il faut saisir bien nettement le mouvement général et y rester rigoureusement. Regardé de ce point de vue, le sujet se réduit à des proportions peu étendues, d'autant plus que les collaborateurs de Grant ont accompli une grande partie du

(1) *Short Studies in Education*, p. 45.
(2) *History of the Burgh Schools of Scotland*.

travail de recherche, et on peut se borner à faire un choix judicieux de ses pages en y ajoutant d'autres informations çà et là pour établir les courants généraux que l'amas de détails obscurcit trop souvent. Rappelons aussi que l'enseignement primaire dans les villes se trouve traité en partie dans les chapitres sur les écoles paroissiales, ces dernières n'existant pas seulement à la campagne.

Quant à l'éducation féminine, il nous a semblé suffisant d'y faire allusion de temps en temps dans les divers chapitres. Quoique les jeunes filles ne profitassent pas ordinairement de toute l'instruction offerte par les écoles, ces dernières, même celles de grammaire très souvent, étaient ouvertes aux deux sexes. Dans l'enseignement public, l'école mixte a été la règle, et la législation générale a toujours visé les fillettes aussi bien que les garçons. Sauf, donc, pour les classes de couture ou de travaux ménagers, auxquelles nous faisons allusion quand l'occasion se présente, les conditions de l'éducation féminine n'offrent pas assez de particularités pour demander un chapitre spécial.

Parmi sa riche littérature pédagogique, la France ne compte encore aucun ouvrage qui nous fasse connaître l'histoire curieuse de l'éducation en Écosse. Demogeot et Montucci ont légué à la postérité un rapport minutieux sur cette éducation telle qu'elle était à l'époque de leur propre visite dans le pays, mais n'ont pas essayé d'esquisser les origines de l'état de choses qu'ils y trouvèrent. Leclerc, Parmentier, Hippeau et Levasseur se sont contentés de quelques rares détails, eux et d'autres écrivains confondant trop facilement l'Écosse et l'Angleterre proprement dite, oubliant que, dans l'Union, chacun de ces deux pays a conservé à un haut degré ses lois, son administration judiciaire, son système d'éducation, son caractère national distinctif.

En langue anglaise, le sujet a été traité avec plus d'exactitude. Aucun ouvrage n'avait encore abordé l'histoire de l'ensemble de la question, mais il existe plusieurs études partielles de grande valeur. Au premier plan, il faut mentionner l'*Histoire des Écoles de Villes* de Grant, qui contient une quantité extraordinaire de détails sur l'instruction dans les centres urbains. Le nombre des informations est son défaut ; car, même classées plus ou moins bien comme elles le sont, elles ne réussissent pas, à elles seules, à nous donner une idée précise du développement progressif de l'enseignement. Le livre, pourtant, constitue une mine inestimable pour tout historien de l'éducation. M. Edgar, par son *Histoire de l'Éducation Écossaise aux Premiers Temps*, nous a dispensé de parler en grands détails de l'état du sujet avant l'époque de la Réforme. L'*Esquisse de l'Histoire des Écoles en Écosse* par Hugh Barclay, et l'*Histoire des Vieilles Écoles Paroissiales d'Écosse* par Alexandre Wright sont deux ouvrages dont les titres sont plutôt trompeurs. Le premier réunit quelques sentences à propos de litiges scolaires célèbres ; le second n'est guère qu'un recueil de quelques documents, sur l'état de l'instruction, déjà publiés séparément par des Sociétés savantes. Notre respecté maître et ami, M. le Docteur Morgan, directeur de l'École Normale de l'Église d'Écosse à Édimbourg, a rendu aux instituteurs d'Écosse un réel service en publiant la substance de sa conférence sur l'*Histoire de la Préparation Professionnelle des Maîtres d'Écoles Primaires et Secondaires en Écosse*. Sa brochure nous est parvenue alors que notre chapitre sur le même sujet était déjà composé. Quoique la question y soit développée avec moins de détails que dans nos pages, surtout en ce qui concerne les origines des Écoles Normales, nous avons été très heureux de pouvoir emprunter à

cette intéressante étude plusieurs renseignements précieux. M. David Murray, de Glasgow, nous a beaucoup aidé par son *Mémoire*, court, mais plein d'intérêt, sur quelques grammaires employées en Écosse. Comme l'*Esquisse des Systèmes d'Éducation dans les Hautes Terres* du Professeur Maclean, qui résume la législation scolaire spéciale aux Highlands, cette étude mérite d'être développée et republiée sous une forme qui la sauverait de l'oubli dans lequel les comptes rendus des travaux de sociétés savantes risquent toujours de tomber. Enfin, trois livres sur l'Éducation dans la Grande-Bretagne contiennent des renseignements importants à l'égard de l'Écosse. Ce sont l'*État dans ses rapports avec l'Éducation* de Sir Henry Craik, l'*Intervention de l'État dans l'Éducation Anglaise* de J.-E.-G. de Montmorency, et les *Systèmes d'Éducation de la Grande-Bretagne et de l'Irlande* de Graham Balfour. Le dernier est surtout précieux par ses détails, bien classés, sur l'action gouvernementale vis-à-vis de l'éducation au XIX^e^ siècle. On trouvera enfin dans notre liste bibliographique les titres des principaux ouvrages que nous avons consultés.

Le médaillon de Robert Owen, que nous reproduisons plus loin, est tiré de l'ouvrage que M. Édouard Dolléans, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Lille, a consacré à cet économiste. Nous désirons exprimer ici nos sincères remerciements à M. Dolléans d'avoir bien voulu nous donner si courtoisement l'autorisation de nous servir de cette illustration.

HISTOIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

EN ÉCOSSE

PLUS SPÉCIALEMENT DE 1560 A 1872

CHAPITRE PREMIER

AVANT LA RÉFORME

L'histoire nationale et l'histoire de l'enseignement en Écosse commencent en 563. — Influence de saint Colomban. — Organisation des écoles au XII[e] siècle. — Loi scolaire de 1496 : le principe de l'obligation. — Opinions diverses sur l'effet de cette loi. — Développement de l'intelligence générale. — Études dans les écoles : lecture, écriture, chant, latin ; rareté du grec. — Règlement de l'école d'Aberdeen. — Étude du français en Écosse. — Les livres d'école. — Le traitement des maîtres.

On peut dire que l'enseignement en Écosse commence, de même que l'histoire d'Écosse elle-même (1), au moment où, en 563, saint Colomban est venu fonder son Monastère à Iona et entreprendre sa tâche de missionnaire dans le pays. Les moines de Colomban devaient enseigner aux habitants non seulement les

(1) Hume Brown, *Hist. Scot.*, vol. I, p. 15.

dogmes religieux mais aussi la lecture et l'écriture (1). L'influence de Colomban se répandit vite et tous les

SAINT COLOMBAN
(d'après un manuscrit du IXe siècle).

monastères qu'il fonda devinrent des centres d'éducation. Dans les siècles suivants les troubles civils menacèrent à plusieurs reprises l'existence même des monastères, mais la tradition resta, et à nul moment l'Église n'a paru oublier tout à fait cette partie importante de son œuvre.

Dès le XIIe siècle nous trouvons l'enseignement plus ou moins développé dans tout le pays (2) et nous pou-

(1) EDGAR, *Early Scot. Educ.*, p. 13.
(2) GRANT, *Burgh Sch.*, p. 4, 5.

vons distinguer nettement plusieurs espèces d'écoles. Les moines représentaient l'élément le plus instruit de la population ; c'est pourquoi les barons, qui, les premiers, éprouvèrent le besoin de s'instruire, avaient depuis longtemps pris l'habitude d'envoyer leurs fils en pension dans les monastères (1) pour y recevoir une éducation les mettant en état, ou d'entrer dans les ordres religieux, ou de savoir prendre part au gouvernement du pays. Non seulement les monastères, mais aussi chaque église avait besoin, pour les offices, de nombreux enfants à qui il fallait donner une certaine éducation, si limitée fût-elle, qui comprît la lecture, l'écriture et quelques notions de langue latine. De ce besoin de pourvoir à la célébration des offices religieux et de former un moyen de recrutement pour l'Église, est né un système d'enseignement destiné à jouer un rôle des plus importants dans l'avenir de l'Écosse — le système d'écoles paroissiales, — car ces écoles, si célèbres plus tard, sont aussi anciennes que le système des paroisses lui-même (2). L'institution du gouvernement diocésain dans l'Église d'Écosse date du premier quart du XII^e^ siècle ; et les séminaires attachés aux cathédrales ne furent pas exclusivement des pépinières de prêtres, mais aussi de véritables centres de l'enseignement secondaire. Nous devons aussi remarquer que, quoique, dans les monastères, les abbayes et les écoles paroissiales, le chant religieux fût naturellement une matière d'enseignement très importante, peu à peu, à côté des institutions religieuses, se sont formées des écoles spéciales pour la musique vocale, appelées écoles de chant ; et, depuis le XIII^e^ jusqu'au XVI^e^ siècle, ces

(1) Chalmers, *Caledonia,* vol. I, p. 767, 768.
(2) Edgar, *Early Scot. Educ.*, p. 89.

écoles ont conservé plus ou moins leur caractère particulier (1). Nous verrons comment, après la Réforme, elles changent de caractère, tout en gardant leur ancien nom.

Enfin, dans les grandes villes, les écoles des abbayes ou des monastères n'étaient pas seules à s'occuper de l'instruction du peuple. Depuis le XII^e^ siècle, nous voyons s'élever des écoles municipales distinctes des institutions religieuses, employant des maîtres laïques, et dont les dépenses étaient, en tout ou en partie, supportées par la ville, quoique les chefs de l'église y aient gardé plus ou moins longtemps le droit de nomination ou de patronage. D'après les uns, cette initiative laïque a été la conséquence naturelle de ce fait que l'on manquait de place dans les abbayes pour recevoir le nombre d'élèves qui se présentaient, par suite du sentiment croissant de la valeur et de la nécessité de l'éducation (2); d'après les autres, c'était la suite de la dégénérescence du clergé et du fait que l'instruction n'était plus la propriété exclusive des ecclésiastiques (3). Quoi qu'il en soit, il est certain que les villes de Perth, Stirling, Aberdeen, Dumbarton, Peebles, et d'autres possédaient des écoles dites de grammaire, qui, au XV^e^ siècle, étaient déjà devenues célèbres (4). L'existence d'un

---

(1) GRANT, *Burgh Sch.*, p. 64, 65.
(2) EDGAR, *E. Scot. Educ.*, p. 112.
(3) M^c^CRIE, *Life of Knox*, p. 2.
(4) Perth, 1173 (*Educ. Comm.* 1868, vol. II, *Special Reports*, p. 233).
Aberdeen, 1262 (*ibid.*, p. 274).
Brechin, 1264 (*ibid.*, p. 34).
Ayr, 1264 (*ibid.*, p. 262).
Dundee, XIII^e^ siècle (*ibid.*, p. 44).
Glasgow, 1300 (*ibid.*, p. 304).
Montrose, 1329 (*ibid.*, p. 27).
Renfrew, 1396 (*ibid.*, p. 119).
Peebles, 1464 (*Extr. from Burgh Rec.*, p. 152).
Dumfries, 1481 (GRANT, *B. Sch.*, p. 6).
Kirkwall, avant 1486 (*Spec. Rep.*, p. 300).

nombre suffisant d'écoles de grammaire est d'ailleurs supposée par la loi par laquelle l'État intervient pour la première fois en Écosse en matière d'éducation.

Cette loi date de 1496 et elle est caractéristique du milieu historique qui l'a produite. Le règne de Jacques IV, tant au point de vue des entreprises générales qu'au point de vue de l'expansion intellectuelle, forme une époque dans l'histoire de l'Écosse. Ce règne vit l'apaisement des jalousies locales pour préparer un élan de patriotisme; il vit une réorganisation de l'administration de la justice; il vit s'accroître le commerce de l'Écosse, il vit naître la flotte écossaise. Si à cela nous ajoutons que, pendant ce règne, l'art de l'imprimerie fut introduit en Écosse, que la littérature nationale eut une floraison sans précédent, que la troisième Université du pays, celle d'Aberdeen, fut fondée, il n'est pas surprenant qu'il ait aussi vu paraître la Loi éclairée de 1496 sur l'éducation. En effet, il paraît probable que c'est à l'influence du savant fondateur de l'Université d'Aberdeen, l'évêque Elphinston, que nous devons cette loi (1).

Il est remarquable que ce premier statut sur l'éducation a pour but de la rendre obligatoire pour une certaine partie de la population. La loi ordonne que tous les barons et propriétaires fonciers envoient leurs fils aînés et héritiers aux écoles de grammaire, à partir de l'âge de 8 ou 9 ans, pour y rester jusqu'à ce qu'ils soient

---

Dumbarton, 1486 (*ibid.*, p. 127).
Stirling, Haddington et Killearn, avant 1500 (M^c^Crie, *Knox*, p. 3).
Édimbourg, 1519 (*Spec. Rep.*, p. 203).
Lanark, 1557 (*ibid.*, p. 112).
Dunfermline, « longtemps avant la Réforme » (*ibid.*, p. 97. Grant, *B. Sch.*, p. 23).
Falkirk, avant la Réforme (*Spec. Rep.*, p. 160).

(1) Grant, *Hist. Univ. Edin.*, I, 27.

« adéquatement instruits » — *competently founded* — et possèdent le latin parfaitement (1). On a objecté (2) que cette loi a le tort de viser seulement une partie de la société ou même d'une famille, mais la critique est injuste. Vu les conditions matérielles et les idées du temps, la mesure est déjà bien en avance. Il est évident d'ailleurs que ses rédacteurs n'étaient nullement guidés par le désir de limiter l'éducation, mais qu'ils voulaient, avant tout, le bien-être du pays. Ces enfants des barons, après avoir fait leurs études dans les écoles de grammaire, devaient rester encore trois ans à l'Université dans les Facultés de Lettres et de Droit, et le but de toute cette éducation obligatoire ne reste pas douteux. C'est pour que ces représentants de la classe gouvernante « connaissent et comprennent les lois du pays . Ainsi, la justice pourra régner par tout le royaume, et ceux qui sont shérifs ou juges ordinaires sous le roi pourront savoir juger avec équité, de sorte que le peuple pauvre n'aura pas besoin d'avoir recours aux grands juges du Roi. »

Évidemment, c'était là une loi d'une importance capitale pour l'Écosse, tant au point de vue du principe de l'intervention de l'État dans l'éducation qu'au point de vue des résultats probables, résultats que nous pourrions d'autant plus sûrement attendre qu'elle admet le principe de l'obligation, chaque personne qui ne remplissait pas les conditions devant payer une amende de 20 livres par infraction. Étant donné cette clause, il est difficile d'adopter l'opinion de Hill Burton (3), que cette loi exprimait plutôt une exhortation qu'une obligation, quoique d'autres faits semblent donner raison à cet his-

(1) *Act. Parl. Scot.*, II, 238.
(2) Grant, *Burgh Sch.*, p. 26.
(3) Hill Burton, *Hist. Scot.*, IV, 100.

torien. En effet, nous n'avons pas de preuves du paiement de la peine d'infraction. Après les espoirs que cette loi aurait pu promettre, il est attristant d'entendre dire par un historien, vingt-cinq ans plus tard, que l'un des deux défauts principaux des nobles de l'Écosse, était le fait « qu'ils n'instruisaient leurs enfants ni en lettres, ni en morale (1) » ; de sorte que le recteur Grant se croit forcé d'admettre que la loi resta, dès sa naissance, lettre morte (2). Il ne faut pas cependant prendre les paroles de Major trop à la lettre. Major était déjà à l'étranger quand la loi de 1496 fut promulguée (3), et l'on pourrait soutenir, d'après d'autres renseignements, que l'Écosse à cette époque, au point de vue de l'éducation, était à plusieurs égards en avance sur les pays continentaux (4). Au commencement du XVI^e^ siècle il y avait bien des Écossais très érudits. Si la plupart d'entre eux devaient leurs connaissances aux Universités continentales (5), c'était leur patrie qui leur avait fourni le bagage intellectuel qui leur assurait l'entrée dans ces écoles cosmopolites. En 1520, John Vaux était maître de l'École de Grammaire d'Aberdeen et reçut des louanges de Boëce, le savant recteur de l'Université de cette ville, au sujet de sa connaissance de la langue latine et de son succès dans l'enseignement de la grammaire (6). A l'école de

---

(1) « Apud nobiles duplex error contingit : alter quidem, si duo nobiles pares parvo intervallo distant, crebro inter se litem et homocidia habent, nec eorum subditi mutuo sine discordia obvii fiunt..... Secundo liberos suos principes viri in literis et moribus non educant : in reipublicæ non parvam perniciem », etc. — John Major, *Hist. Maj. Brit.* (édit fol. 1521), lib. I, fol. xv.

(2) Grant, *Hist. Univ. Edin.*, I, 27.

(3) Constable, *Histoire* de Major (traduction en anglais), p. 48, note.

(4) Hume Brown, *Scotland before 1700*, p. 59 ; et *Life of Buchanan*, p. 12, 13.

(5) Hill Burton, *Scot. Abroad*, p. 240-314.

(6) M^c^Crie, *Life of Knox*, p. 3. Le nom de Vaus, curieusement, ne paraît pas dans la liste (qui a été conservée) des directeurs de l'École de Grammaire d'Aberdeen (*Educ. Comm. 1868, Spec. Rep.*, II, 274).

Perth il y avait 300 élèves, des meilleures familles d'Écosse, qui non seulement y apprenaient les éléments de l'instruction secondaire, mais aussi y développaient une intelligence et un esprit de critique indépendant qui ne tardaient pas à se montrer dans des faits publics (1). Nous verrons plus tard ce qu'il y a à dire sur les détails de l'enseignement donné dans ces écoles. A présent nous voulons établir qu'il y avait à ce moment une culture intellectuelle assez répandue en Écosse. En 1538, le célèbre Georges Buchanan rentra du continent dans son pays natal, avec la réputation d'un des hommes les plus savants de son époque et universellement reconnu comme le plus grand poète latin des temps modernes. L'accueil qu'il reçut de ses compatriotes montra qu'ils n'étaient pas incapables de se former un jugement sur son mérite ; et la satisfaction avec laquelle il passa le reste de sa vie parmi eux, après qu'il eut joui de la société des hommes les plus éminents de l'Europe, témoigne de ce qu'ils avaient déjà fait des progrès considérables dans la connaissance des belles-lettres (2). Écrivant quelques années plus tard, en donnant ses impressions d'un voyage en Écosse, Estienne Perlin nous dit : « Les Escossois qui se mettent à estudier deviennent voluntiers bons philosophes et bons artiens et en ay congneu autrefois à Paris deux docteurs en théologie, deux des plus sçavans qu'on eust sceu veoir. Et principalement en philosophie qui tenoyent tous les livres d'Aristote sur le doigt et s'appeloient l'un nostre maistre Simon Saneson demeurant au collège de Sorbonne, et l'autre M. Cranston, qui auoit esté recteur (3) ; et les-

(1) Voir par exemple McCrie, *Life of Knox*, p. 324.

(2) *Ibid.*, p. 171.

(3) A un banquet franco-écossais à Paris, en 1901, M. Paul Melon, secrétaire général de la branche française de la Société franco-écossaise, a constaté que

quelz deux sont pour le iourd'hui Evesques en Escosse, et en grand crédit et honneur et augment et amplifient le Royaulme de leur honneur et vertu (1). »

L'expansion de l'éducation se montra par la discussion croissante des dogmes religieux parmi les laïques et en particulier par la lecture des dissertations de Luther. En 1525, apparut la loi contre les « Opinions damnables d'hérésie »; et on jugea nécessaire de défendre l'introduction dans le pays de tout livre de Luther. On interdit à tout le monde la discussion de ses opinions, sauf « aux clercs dans les écoles »; à ceux-ci la discussion ne fut permise que pour combattre les opinions hérétiques (2). Cette tentative de suppression de l'expansion des idées n'eut qu'un succès partiel. En 1542, le principe de la liberté remporta une victoire, quand, nonobstant les protestations de l'archevêque de Glasgow, il fut permis à tout le monde de posséder et de lire l'Ancien et le Nouveau Testament en langue maternelle (3).

Si maintenant, nous essayons de pénétrer dans l'intérieur des écoles qui existaient avant la Réforme, nous pourrons nous faire une idée plus exacte sur l'état de l'instruction en Écosse. Quant aux écoles de campagne, aux écoles de paroisses et de même à toutes les écoles qui dépendaient entièrement de l'Église, appelées soit écoles paroissiales, soit écoles de cathédrales, soit écoles de chant, nous ne pouvons en dire grand'chose. Il a été bien établi (4) que l'on enseignait généralement la musi-

---

dix-huit recteurs de l'Université de Paris étaient des Écossais. Voir le *Scotsman*, 4 juin 1901.

(1) *Description des Royaulmes d'Angleterre et d'Escosse*, p. 33 (voir aussi Hume Brown, *Early Travellers in Scotland*, p. 77, où l'on trouvera plusieurs passages du livre rare de Perlin, traduits en anglais).

(2) *Act. Parl. Scot.*, II, 295.

(3) *Ibid.*, II, 415.

(4) Edgar, *Early Scot. Educ.*, p. 99–102.

que mais nous n'avons pas d'information précise sur d'autres matières d'enseignement. Les bibliothèques d'abbayes et de monastères citées par Grant (1), nous montrent peut-être ce qu'on y étudiait, mais ne nous apprennent pas ce qu'on enseignait aux enfants. Toutefois, il est probable que l'on y donnait une instruction élémentaire en outre de la musique. Les hommes remarquables de la Réforme reçurent les premières lumières de la science dans les écoles de paroisse. Comme nous le verrons immédiatement, l'instruction dans les écoles dites de grammaire et dans les grandes écoles municipales, était plutôt une instruction secondaire, et il est tout à fait naturel que l'instruction élémentaire, telle qu'elle était, se trouvât dans les écoles ecclésiastiques. Les écoles des cathédrales, remplissant les fonctions de séminaires, enseignaient à la fois la grammaire, la philosophie scholastique et la théologie.

Sur le compte des *Grammar Schools* nous avons plus à dire. Ces écoles furent dites de grammaire, parce que le fond de l'enseignement que l'on y donnait était la grammaire latine; et lorsque l'on en parle avant ou après la Réforme, on les trouve aussi souvent sous le nom d'écoles latines. Elles étaient des établissements d'éducation secondaire à un moment où l'idée de cette éducation se bornait à l'étude des écrivains romains, ou de traductions d'œuvres grecques en latin. Cette étude exclusive du latin représentait si bien l'idée d'une éducation parfaite de l'homme, que la chaire de latin aux Universités écossaises, porte aujourd'hui encore le titre de « Chaire d'Humanité », de *literæ humaniores*. En 1531 le maître de la High School d'Edimbourg, devant le

(1) *Burgh Schools*, p. 44, 45.

Maire et les Magistrats (1), promit solennellement, avant d'entrer dans ses fonctions, qu'il ferait de ses écoliers des « grammairiens parfaits au bout de trois ans (2). » Quoique cet espace de temps eût paru démesurément long aux parents qui se plaignirent auprès de Mathurin Cordier (3), l'on eût été néanmoins content d'avoir quelques données sur cette méthode royale, mais malheureusement la promesse est tout ce qui nous reste pour satisfaire notre curiosité. L'enseignement de la grammaire était non seulement la caractéristique, mais aussi le privilège de ces écoles secondaires, privilège dont, dans maintes occasions, les maîtres ou les conseillers municipaux empêchaient d'autres institutions de s'emparer. Ainsi, à côté des institutions publiques dont nous avons fait mention, il y avait, surtout dans les villes, de vieilles dames ou d'autres personnes qui tenaient des écoles particulières; il y a plusieurs cas d'intervention directe de l'archevêque ou des autorités civiles pour supprimer de telles écoles qui essayaient de rivaliser avec les institutions régulières en enseignant aussi la grammaire (4).

La langue latine garda longtemps sa suprématie absolue et le grec resta inconnu en Écosse bien des années

---

(1) On sait que plusieurs membres de chaque conseil municipal en Écosse exercent certaines fonctions de magistrats, et, par extension, on désigne souvent sous le nom de « magistrats » de la ville le conseil municipal tout entier.

(2) *Extracts from Records of Edinburgh,* II, 48.

(3) Eux auraient voulu que la chose se fît en *un* an. Voir *Corderii Colloquia,* III. *Coll.* XXXI, p. 107 : (*Præceptor* et *Laterninus*) *P :* Latine loquentes attente observa, teque ad eorum imitationem diligenter accommoda. *L :* At istud longum est præceptor. *P :* Non fiunt nisi longo tempore præclara ædificia. *L :* Experientia nos istud docet. At pater meus vellet me annuo spatio doctum videre. *P :* Ego vero istud unius diei spatio videre vellem. Sed quid agas ? omnibus in rebus expectandum tempus est. Pater tuus quia non didicit literas, nescit quid doctrina valeat, neque quantis laboribus illa comparetur.

(4) Grant, *Burgh Sch.,* p. 32, 33.

après qu'on se fût mis à l'étudier sérieusement en Angleterre. D'après M^cCrie (1), il n'y avait pas d'enseignement régulier de cette langue en Écosse avant 1534, époque à laquelle John Erskine de Dun amena un Français dans la ville de Montrose, pour y ouvrir une école privée destinée à l'enseignement du grec. M^cCrie rappelle que déjà plusieurs Écossais avaient appris cette langue à l'étranger, quoiqu'elle n'eût pas encore été enseignée en Écosse. Cela pourrait expliquer les connaissances grecques attestées dans la première partie du siècle, en quelques occasions citées par Grant (2), mais il est intéressant de noter que cet enseignement se répandit vite. Déjà en 1553, les écoliers de l'École de Grammaire d'Aberdeen étaient censés parler grec entre eux (3).

Un des rares documents qui nous reste de l'enseignement des écoles secondaires de l'époque se trouve dans les *Statuta et Leges Ludi Literarii Grammaticorum Aberdonensium* publiés à Paris en 1553 comme appendice à une grammaire latine, celle de Vaus. Cette description de la vie de l'école d'Aberdeen en 1553 nous est donnée par Théophile Stuart qui en était à ce moment le maître. D'après ce document, le travail de chaque jour commençait par une courte prière faite par chaque élève. A 7 heures on se mettait à l'étude. Les devoirs du jour terminés, le maître entrait, corrigeait ces devoirs et punissait ceux qui les avaient mal faits. Le maître alors, prenant la parole à 8 heures, faisait un cours d'explication sur toutes les leçons, jusqu'à l'heure du premier déjeuner. De 10 heures à 11 heures et demie,

(1) *Life of Knox,* p. 3.
(2) *Burgh Sch.,* p. 47.
(3) *Regulations of Aberdeen Gram. Sch.* (*Miscell. Spald. Club,* V, 400).

les répétiteurs de chaque classe faisaient des « prélections » particulières. Le maître réunissant de nouveau toute la classe, faisait ensuite une leçon d'une demi-heure sur Térence, Virgile, ou Cicéron. De midi à 2 heures, pas de classe. A deux heures, les études reprenaient. Pendant que le maître faisait la leçon, les répétiteurs étaient occupés à corriger les fautes ou les méprises faites par les élèves et à prendre note des négligents. Les règlements prennent un tour très humain pour reconnaître que les répétiteurs aussi sont faillibles et une parenthèse à leur sujet les met sur leurs gardes pour les empêcher de commettre eux-mêmes les fautes qu'ils devaient corriger chez les autres. A 4 heures, le son de la cloche annonçait la fin des leçons générales, et chaque élève se présentait individuellement au pupitre du maître pour réciter rapidement les leçons du jour. L'école comprenait plusieurs classes avec des maîtres différents, mais le Directeur était engagé à ne pas borner son attention à la classe la plus avancée. De 5 à 6 heures, on se livrait à des « disputations » qui prenaient fin par une prière chantée en chœur. En plus du latin, les éléments de l'arithmétique étaient prescrits comme sujet d'étude à cette école. Les heures de loisir contribuaient encore à entretenir la connaissance d'autres matières, car jamais un élève n'avait le droit de se servir d'une autre langue que du latin, du grec, du français ou du celtique. La langue maternelle était formellement défendue, sauf pour ceux qui venaient d'entrer à l'école et ne savaient pas encore de latin. Une clause quelque peu obscure mettait un autre frein à la langue de ces néophytes. C'était l'obligation pour eux « de garder un silence pythagoristique » pendant une année. La nature du silence ainsi qualifié reste énigmatique, mais vraisemblablement le règlement voulait dire

qu'en vue de leur métamorphose d'ignorants en savants et de leur initiation aux mystères orphiques de la grammaire, les élèves élémentaires ne devaient pas prendre part aux « disputations » en classe, ou bien à la conversation générale à table, pendant toute l'année qui suivait leur entrée à l'école (1). Le document renferme également des règlements minutieux sur la conduite des élèves, en dehors des classes, à l'égard de leurs camarades et de leurs répétiteurs; et le tout finit par une sanction en forme de citations sur les devoirs des écoliers, tirées d'écrivains romains : Quintilien, Cicéron et Térence.

A en juger, donc, par le programme d'Aberdeen, l'enseignement des écoles de grammaire était un enseignement secondaire qui ne comprenait guère que l'étude de la littérature et de la langue latines. Car il ne faut pas se fier trop à la liste imposante de langues citées ci-dessus comme étant parlées par les élèves. Le latin et l'arithmétique étaient les seules matières d'étude en classe. Les autres langues pouvaient s'apprendre plus ou moins facilement par des moyens irréguliers.

Il est probable qu'en effet il y a eu des maîtres ou des répétiteurs à Aberdeen ayant appris le grec à Montrose, et il est encore possible que de temps en temps un élève très avancé ait appris les éléments de ces langues à Aberdeen; mais sans autre preuve, nous ne pouvons pas dire que c'était un enseignement régulier (2). Le cel-

---

(1) Steven, *High Sch. Edin.*, p. 32.

(2) On lisait encore Aristote en latin, et le fait qu'André Melville, qui est allé à l'Université de Saint-André, en 1559, savait le lire en grec excita l'étonnement de l'Université tout entière. En 1574, son neveu croyait que l'on ne pourrait apprendre ni le grec ni l'hébreu en Écosse. Lui-même apprit à Saint-André l'alphabet grec et les déclinaisons, mais son régent ne savait le conduire plus loin. — James Melville, *Diary*, p. 34.

tique a dû être la langue d'enfance de beaucoup des écoliers d'Aberdeen.

Il n'est pas étonnant que le français soit enseigné çà et là, à un moment où il y avait tant de liens entre la France et l'Écosse. M. Francisque Michel a montré (1) comment la langue française fut de bonne heure répandue en Écosse par le commerce fréquent entre les Français de Paris et les « Français du nord ». Des chartes des rois d'Écosse, adressées aux races principales qui habitaient ce pays, nomment en tête de ligne « les Français. » L'importation de moines français dut contribuer à perpétuer l'usage de leur langue dans le pays qui les reçut. Nous avons le témoignage de l'ambassadeur espagnol qu'il y avait dès 1498 « beaucoup d'éducation française ; et bien des gens parlaient français (2). » A Édimbourg, il existait avant 1556 (3), une école pour enseigner le français seul. Le maître recevait, outre les honoraires exigés des élèves, une subvention du conseil municipal. Les maîtres de cette école étaient des Français, et plus tard nous en rencontrons les noms souvent dans les archives.

Un permis royal d'imprimer certains livres avec privilège résume, dans la liste de titres qu'il contient, ces différents côtés de l'enseignement. Le permis est de 1559. La plupart des livres naturellement se rapportent à l'enseignement du latin et du grec ; mais ce qui est plus curieux à un moment si reculé, c'est que plusieurs de ces livres nous montrent que déjà le mépris qu'après la

---

(1) *Les Écossais en France, etc.,* p. 20-23 et passim.

(2) « Car, ajoute-t-il, tous les gentilshommes qui n'ont pas de propriété vont en France et y sont bien reçus, et, pour cela, on aime bien les Français en Écosse ». — Rapport à Fernand et Isabelle, 25 juillet 1498. *Calendar of State Papers (Spanish),* I, 174.

(3) *Burgh Rec. Edin.,* II, 241.

Renaissance l'on prodiguait à la langue maternelle commençait à diminuer, et que maintenant elle occupait son rang dans l'enseignement reconnu. Ainsi l'on y trouve les titres suivants : *Une Introduction courte et élémentaire rangée en sept brefs tableaux pour l'éducation commode et expéditive de ceux qui sont désireux de lire et d'écrire la langue écossaise ; Trilinguis literaturæ Syntaxis ; Trilinguis grammaticæ quæstiones ; Une Instruction pour les enfants pour leur apprendre l'écossais et le latin.* Le français y prend sa place avec *Un abécédaire pour les Écossais pour lire la langue française, suivi d'une exhortation aux nobles d'Écosse de favoriser leurs anciens amis.* Les éléments de l'enseignement d'histoire nationale sont indiqués par la présence d'*Une généalogie des Bretons anglais ;* tandis que la culture personnelle et la bonne conduite ne sont pas oubliées, comme le montrent le *Régime pour l'Éducation de jeunes gentilshommes en littérature et en l'exercice de la vertu* et les *Quotidiani sermonis formulæ.* On peut voir la liste complète dans une note (1).

---

(1) Ane letter maid to Maister Wm. Niddrye his factouris and assignaris mackand mention That quhair ye said Maister Willm. has set furth, for ye better instruction of young chyldrene in ye art of grammer, to be taucht in scholls diverse volumes following. That is to say, *Ane schort Introduction Elementar digestit into sevin breve taiblis for ye commodious expeditioun of yame yat are desirous to read and write the scottis toung, Orthoepia trilinguis, Compendiariæ latinæ linguæ notæ, Calographiæ index, Tables manuall brevelie introducing ye unioun of ye parts of orisoun in Greik and latene speiches with their accidences, Meditationes in grammaticam Despauterianam, Meditationes in publium memographum et sapientium dicta, Trilinguis literaturæ syntaxis, Trilinguis grammaticæ quæstiones, Ane instructioun for bairnis to be lernit in Scottis and Latene. Ane regement for educatioun of young gentillmen in literature and virtuous exercitioun. Ane ABC for Scottis men to reid the French toung with ane exhortatioun to ye noblis of Scotland to favour yair ald friendis, The genealogie of Inglische Britonis, Quotidiani sermonis formulæ, E. Pub. Terentii Afri commediis discerpta.* Edimb. 26 août 1559, citation du Registre du Grand Sceau. M^c^Crie, *Melville,* p. 403, 404.

Nous aurions voulu connaître la condition matérielle des maîtres qui devaient diriger cet enseignement, mais les détails manquent. Dans les écoles attachées à des églises ou à des cathédrales, les maîtres étaient des religieux à qui leurs congrégations évitaient en quelque sorte toute préoccupation matérielle; mais plus tard, dans les écoles plus ou moins séparées du corps ecclésiastique, les maîtres n'avaient pas les mêmes ressources, quoique très souvent ils fissent partie du clergé. A en juger par les difficultés que l'on a rencontrées postérieurement pour faire donner un traitement sérieux à ces travailleurs dévoués, la vie de maître d'école a dû être très dure, sauf dans certaines villes favorisées. Ninian Winzet, lui-même prêtre et maître de l'École de grammaire de Linlithgow de 1550 à 1560, nous fait entrevoir cet état de choses dans un de ces *Traités pour la Réformation de la Doctrine et des Mœurs en Écosse,* traités qui prouvent qu'il y avait, parmi ceux qui s'opposaient avec le plus d'acharnement à la Réforme, des idées aussi réformatrices que chez les réformateurs eux-mêmes. Dans son troisième traité, après avoir exprimé son sentiment de la grande valeur et de l'importance de l'éducation et pour l'Église et pour le pays, il s'étonne fortement que, parmi les libéralités des riches dotations faites dans les temps passés au profit de la religion et de la science, l'on ait montré si peu d'égards envers les écoles de grammaire, de sorte que, dans beaucoup de villes, même l'immeuble de l'école était aux frais du maître, « ni en presque aucune ville il n'y a une vie suffisante pour un maître (1). » Les archives de plusieurs villes indiquent que, pendant les XV^e^ et XVI^e^ siècles, les maîtres recevaient, sur les fonds publics, des

(1) *Tractates,* p. 25.

traitements variant de 5 à 13 livres écossaises (1), mais il est impossible de se faire une idée du confort matériel que ces sommes représentaient. L'attribution de ces appointements semble d'ailleurs avoir été intermittente. La reine elle-même dut intervenir pour rappeler la capitale au devoir qu'elle avait d'acquitter ses promesses à cet égard (2). Les villes, de même, tantôt prenaient la responsabilité du bâtiment de l'école, tantôt abandonnaient le maître à ses propres ressources. Ces dernières se trouvaient augmentées quelquefois par le revenu d'une dotation testamentaire; et les honoraires payés par les écoliers constituaient un autre élément du denier du maître. Peebles y ajouta une subvention spéciale si le maître faisait preuve de grande assiduité (3).

---

(1) *B. Rec. Edin.,* II, 85, 271 ; Grant, *Burgh Sch.,* p. 36-41.
(2) 1563, *B. Rec. Edin.,* III, 196, 197.
(3) 1559, *B. Rec. Peebles,* p. 257.

CHAPITRE II

LA RÉFORME

Avènement de la réforme. — Projets des réformateurs. — Analyse du *Premier Livre de Discipline* en ce qui concerne l'éducation : établissement d'une école dans chaque paroisse, écoles secondaires dans une dizaine de villes au moins, encouragement pour les pauvres, enseignement obligatoire, promotion des élèves selon leur mérite, durée des études, rapports entre les écoles et les Universités. — Caractère socialiste de ce projet : absolutisme de l'Église représentant l'État. — Règlements de famille se rapportant à l'éducation générale. — Sources étrangères du *Premier Livre de Discipline*. — Réception du *Livre* par la noblesse. — Déception des réformateurs.

Nous n'avons pas l'intention d'expliquer ici les circonstances qui amenèrent la Réforme en Écosse, mais puisqu'un des premiers actes des réformateurs fut d'élaborer un projet d'enseignement national, il importe de donner un résumé du développement de cette révolution religieuse.

En 1560, le parti protestant était déjà très fort en Écosse et se trouvait engagé dans une lutte acharnée contre les croyances catholiques de la reine Marie Stuart, croyances qui influençaient tous ses actes politiques. En 1560, l'Angleterre, avec l'aide du parti protestant en révolte en Écosse, avait réussi à faire signer le traité d'Édimbourg par lequel Marie devait renoncer à ses prétentions au trône d'Angleterre et en même

temps retirer toutes les troupes françaises de l'Écosse. Cette victoire du parti protestant décida de l'avenir du pays. Hume Brown, un des historiens les plus récents de l'Écosse, raconte avec sa modération habituelle les évènements postérieurs comme suit :

« C'était l'assemblée prochaine des trois états que tout le monde attendait avec espoir ou avec crainte, suivant les désirs et les intérêts de chacun. Les états se réunirent le 3 août 1560, mais l'assistance ne fut complète que le 8. Ce devait être l'assemblée nationale la plus importante dans l'histoire du peuple écossais; et le nombre des membres de toutes les classes qui s'y pressait en foule montrait qu'on appréciait la gravité de la crise..... Une question soulevée à propos de la légalité d'une assemblée qui se réunissait indépendamment de la demande ou de la présence du souverain fut mise définitivement de côté; et la Chambre se mit à étudier les mesures à adopter conformément à l'état révolutionnaire du pays. Le premier acte montrait l'instinct national pour la conduite logique des affaires humaines. Les états donnèrent des instructions aux pasteurs pour la rédaction d'un compte-rendu de la doctrine protestante qui pourrait servir à la fois de charte pour leur direction future et de justification de leur action présente et à venir. Au bout de quatre jours cette tâche (facile pour Knox et ses collègues) fut accomplie; et en 25 chapitres les états avaient devant eux ce qui devait être dorénavant le credo de la majorité du peuple écossais. D'article en article, cette confession de foi fut lue et discutée et, après une faible protestation de la part de trois évêques, fut approuvée et ratifiée par une majorité immense des états. Le chemin ainsi déblayé, la prochaine démarche fut la conclusion logique de l'action tout entière des chefs protestants dans le passé.

Par trois projets de loi successifs, tous adoptés dans une seule journée, il fut décrété que l'Église nationale cesserait d'exister. La première loi abolit la juridiction du Pape, la seconde condamna toute doctrine et tout exercice religieux en désaccord avec la nouvelle confession; et la troisième défendit la célébration de la messe dans l'Écosse entière (1). »

Ayant ainsi réussi à changer le caractère religieux du pays, sans trop d'âpreté ou de haine fanatique d'ailleurs, « montrant cette combinaison d'un tempérament fougueux avec la pensée logique et l'action tempérée, qui a distingué le peuple écossais dans toutes les grandes crises de son histoire, » les réformateurs n'oubliaient pas leur devoir envers l'éducation, devoir qui s'attachait à l'Église dont ils s'étaient emparés. Knox et ses collègues, en effet, s'étaient déjà occupés de la question de l'éducation. En 1556, et encore une fois en 1559, nous voyons Knox s'indigner de la négligence qu'entraînait la corruption de l'Église même, et demander que des écoles soient établies à la portée de tous (2).

JOHN KNOX
(d'après les *Icones* de Bèze)

Le *Premier Livre de Discipline,* déposé le 29 mai 1560 devant l'Assemblée générale de l'Église par les cinq pasteurs délégués comme rapporteurs, contient 16 chapi-

(1) Hume Brown, *Hist. Scot.,* II, 70, 71.
(2) Knox, *Works,* V, 520; McCrie, *Life of Knox,* p. 52.

tres dans lesquels les croyances de l'Église Réformée et les devoirs des pasteurs et des membres sont exposés en grands détails. Les réformateurs, partant du principe qu'un bon magistrat devrait s'occuper non seulement de la pureté de l'Église nationale, mais aussi des mesures à prendre pour la garder contre les imperfections que pourrait y faire entrer l'ignorance du peuple (1), se croient dans le devoir d'exprimer hautement devant le pays leurs idées sur l'éducation. Le chapitre 7, donc, est intitulé « Des écoles. » Avec une certaine naïveté, ces pasteurs rappellent aux membres du Conseil de l'État la nécessité d'avoir des écoles.

« Attendu que Dieu a décidé que son Église ici-bas ne sera pas enseignée par des anges, mais par les hommes, et attendu que les hommes naissent ignorant Dieu et toute piété, et considérant qu'il a cessé d'éclairer les hommes miraculeusement, les changeant subitement, comme il a changé les apôtres et d'autres dans l'Église primitive, il incombe au magistrat de pourvoir à l'éducation de la nouvelle génération, afin qu'elle possède de la science et de l'érudition au profit et pour le confort de ce qui nous devrait être la chose la plus chère (2) », à savoir l'Église.

Leur premier souci étant ainsi l'Église et l'éducation religieuse, il n'est pas étonnant qu'ils aient pensé que le meilleur système d'organisation était celui des écoles de paroisses. En attachant les écoles directement à des paroisses, c'est-à-dire à des districts choisis d'après les besoins de l'action religieuse, ils assureraient à l'Église non seulement une responsabilité importante et universelle, mais aussi une surveillance et une direction con-

(1) Knox, *Works*, II, 208, 209.
(2) Knox, *Works*, II, 209.

tinues et puissantes sur l'éducation. La constitution démocratique de l'Église Réformée devait pourtant, à un certain degré, sauvegarder la liberté et le progrès de ces écoles. Les réformateurs n'hésitèrent pas, mais proposèrent nettement l'universalisation de ce système, qui existait déjà, çà et là, comme nous l'avons dit, mais qui jusqu'ici ne méritait guère le nom de système. « Il nous paraît donc nécessaire que chaque église (chaque paroisse) ait un maître d'école dûment nommé, maître qui au moins puisse enseigner la grammaire et la langue latine, si la ville a si peu que ce soit de réputation ; si c'est à la campagne où il n'y a d'exposition publique de doctrine qu'un jour par semaine, on doit ordonner au pasteur de s'occuper des enfants et de la jeunesse de la paroisse, pour leur apprendre les premiers rudiments et surtout le catéchisme de Calvin (1). »

Non seulement il fallait fonder ainsi partout des foyers d'instruction, souvent très rudimentaire et souvent trop exclusivement religieuse, toutefois n'excluant pas la possibilité d'un développement plus large, mais « en plus, nous croyons expédient que dans chaque ville notable et surtout dans les villes des surintendants (2), un collège soit établi où les arts, du moins la logique et la rhétorique avec les langues, soient étudiés sous des maîtres suffisamment érudits. »

La question matérielle qui devait devenir la pierre d'achoppement de ce système comme de tant d'autres, n'est pas oubliée : « Pour ces maîtres, des traitements honorables doivent être assignés. » Mais l'éducation doit être universelle, et, quoiqu'à cette époque, l'idée de

(1) Knox, *Works,* II, 210.

(2) Les surintendants devaient être au nombre de dix, placés dans les districts suivants : Orkney, Ross, Argyle, Aberdeen, Brechin, Fife, Edimbourg, Jedburgh, Glasgow, Dumfries. — *Bk. of Discip.,* chap. VI.

l'enseignement partout gratuit, ne fût pas encore née, la conscience démocratique, fortifiée de l'élan de la Réforme, demandait que tous eussent le droit et la possibilité de l'éducation. Il faut donc que « des mesures soient prises pour le cas de ceux qui sont pauvres et qui ne peuvent pas, avec leurs propres ressources, ni grâce à celles de leurs amis, continuer l'étude des lettres ; et l'on doit avoir un souci spécial des enfants de la campagne. »

Voilà donc un système qui serait vraiment national, un système au moyen duquel l'éducation serait répandue dans toutes les parties du pays et à la portée de tous les habitants, riches et pauvres, un système qui mettrait la responsabilité et du progrès pédagogique et des conditions matérielles des écoles à la charge de ce qui représentait, encore mieux que l'État, la volonté de la nation et l'intelligence la plus éclairée du pays, à savoir l'Église libre, démocratique et nationale.

Les réformateurs essayèrent de gagner les sympathies du Parlement en énumérant les avantages qu'une telle expansion de l'éducation pourrait avoir pour le pays. Il est intéressant de remarquer l'ordre dans lequel les trois avantages généraux sont donnés : d'abord, la culture de la vertu, des bonnes mœurs, et du *self-control* chez les enfants ; ensuite, l'effet bienfaisant et immédiat que produirait dans l'Église le contact de ces enfants avec les vieux et les ignorants ; enfin le nombre d'esprits qui seraient attirés vers les Universités et à la recherche de la science (1). Au surplus, cet élan intellectuel, cette éducation progressive, ne va pas être laissée au hasard ou aux velléités de pères ignorants car « il ne doit être permis à nul père de famille, de n'im-

(1) Knox, *Works*, p. 210.

porte quel état ou condition que ce soit, d'élever ses enfants à sa fantaisie, surtout dans leur jeunesse », projet en apparence essentiellement inquisitorial, un peu dur, mais au fond et jusqu'à un certain point, bon et nécessaire. C'est un projet qui nous a préparés pour la phrase suivante, phrase d'une saveur tout à fait moderne : « Tous, lisons-nous, doivent être forcés d'élever leurs enfants en science et en vertu ».

Après l'enseignement universel et comme complément logiquement nécessaire, l'enseignement obligatoire — obligatoire et dirigé par la nation, pour le bien de la nation. Ainsi « il ne doit pas être permis aux riches et aux puissants de souffrir que leurs enfants passent leur jeunesse dans une vaine paresse, comme ils l'ont fait jusqu'ici, mais il faut les exhorter et les forcer, par la censure de l'Église, à consacrer leurs fils au profit de celle-ci et du bien public de l'État, en les élevant en de bons exercices. » Knox et ses collègues savaient parfaitement qu'en Écosse comme dans l'Europe tout entière, l'instruction donnée sous les auspices de l'Église, avant la Réforme, était en grande partie gratuite, c'est-à-dire une charité ecclésiastique ; mais ils n'oubliaient pas que cette charité, pour être louable, ne devrait être donnée qu'en cas de nécessité. M. le Professeur S. S. Laurie a démontré (1) que jamais avant le milieu du XIX^e^ siècle, l'idée qu'il était du devoir d'un État de donner une instruction partout gratuite ne fut admise en Écosse. Le *Livre de Discipline* montre bien nettement que ses rédacteurs n'entendaient pas que ceux qui avaient de l'argent trouvassent dans l'État un moyen de se soustraire à leur devoir. Les riches doivent être forcés de bien élever leurs enfants, mais « il faut qu'ils fassent cela à

(1) *Occasional Addresses*, p. 22–29.

leurs propres frais, *parce qu'ils le peuvent.* » Les enfants des pauvres, au contraire, doivent être entretenus aux frais de l'Église. Cette charité, cependant, serait en grande partie perdue, si on l'exerçait à tort et à travers. Il faudrait encore beaucoup de discrétion. Il faut examiner tous ceux qui doivent profiter de cette exemption de frais, pour voir s'ils ont de la facilité pour apprendre. Si on les trouve aptes à la science et aux lettres, alors on ne doit pas leur permettre (« nous voulons dire ni aux fils des riches, ni aux fils des pauvres ») d'abandonner leur éducation, mais on doit leur ordonner de continuer leurs études, afin que l'État ait par eux du « confort. » Et, dans ce but, des gens discrets, graves et érudits doivent être nommés pour visiter les écoles, pour examiner comment les élèves travaillent, quel profit ils en tirent et s'ils continuent à se mettre assidûment à leurs études. Ainsi, le pasteur et le Conseil des anciens, avec les hommes les meilleurs et les plus érudits de chaque ville, feront passer cet examen à la jeunesse. Ensuite on indique les matières à étudier et le temps que l'on doit allouer à chaque partie de l'enseignement. Il faut commencer par la lecture et la culture de la mémoire, en se servant du catéchisme comme livre d'école. Puis un certain temps sera accordé à l'étude de la grammaire et de la langue latine ; ensuite à celle de la philosophie et des autres langues ; plus tard à celle du sujet que l'élève veut travailler d'une façon plus spéciale « pour le profit du bien public. » Enfin, ce programme ayant été exécuté, « les enfants doivent se mettre ou bien à augmenter leur savoir, ou bien à apprendre un métier, ou du moins à « s'occuper utilement ». L'éducation religieuse doit être continuée pendant ce temps à côté des autres matières. Quant à la période exacte destinée à chaque étape, la commission était d'avis que

deux ans suffiraient pour apprendre à lire parfaitement, pour savoir le catéchisme et pour connaître les éléments de la grammaire ; pour l'étude plus sérieuse de cette dernière, encore trois ou quatre ans ; pour les « arts », à savoir la logique, la rhétorique et la langue grecque, quatre ans. Après cela, jusqu'à l'âge de 24 ans, les étudiants doivent se vouer entièrement à l'étude spéciale à laquelle ils vont consacrer leur vie pour le profit de l'Église ou de l'État, soit en droit, soit en médecine, soit en théologie. A cet âge de 24 ans, ils peuvent quitter les écoles pour commencer le travail sérieux de leur profession, à l'exception, bien entendu, de ceux que l'on retiendrait comme lecteurs dans un collège ou une Université.

Ayant ainsi rédigé ses propositions au sujet des écoles de grammaire, la commission passe au chapitre des Universités, chapitre important et intéressant, mais en dehors des limites que nous nous sommes posées en commençant cette étude. Disons pourtant que le projet de reconstitution des Universités suggéré par le *Livre de Discipline* ne devait pas être compris comme une chose à part : on voulait que l'instruction universitaire ne fût qu'une suite naturelle et graduée conduisant au point culminant d'un système complet d'éducation nationale. L'Université ne donnerait aucun enseignement élémentaire; et une fois le système en pleine activité, tout aspirant aux études supérieures devrait justifier : 1° de deux années d'instruction primaire, y compris le catéchisme; 2° de trois ou quatre années de grammaire latine ; 3° de quatre années de grec, de logique et de rhétorique ; en tout, de neuf ou dix années d'études. L'étudiant aurait donc pu entrer à l'Université à l'âge de 16 ou 17 ans. De plus, il ne pourrait pas commencer des études universitaires sans avoir « de la part du maître de l'école et du pasteur de la ville où il fut instruit dans

les langues, un certificat de son savoir, de sa docilité et de la situation de sa famille. » Même muni de ce certificat, il devait passer un examen préliminaire devant un jury nommé par l'Université (1).

On a dit que les projets élaborés dans le *Livre de Discipline* sont imprégnés de l'idée essentielle du socialisme (2) — du socialisme basé sur les principes du christianisme. L'individu y est complètement subordonné au bien-être général, l'État, ou plutôt l'Église comme représentant de l'État, s'arrogeant le droit absolu d'élever et de diriger les énergies de chaque membre de la société en vue de l'idéal général. En ce qui concerne l'éducation proprement dite, cette tendance se trouve partout dans le projet d'enseignement que nous venons de décrire, et elle s'y montre avec tous ses mérites, avec tous ses défauts. Une fois admis le principe du droit illimité de la société sur l'individu, le projet est parfait. Dès sa naissance, l'État s'empare de l'enfant, lui évite la possibilité d'avoir son avenir déterminé par les préjugés, l'ignorance ou les penchants particuliers de ses parents, mais il lui donne une éducation basée sur l'idéal de la société en général, en vue de développer toutes les facultés, les capacités intellectuelles et physiques de cet enfant. A tout instant, ce développement est soigneusement examiné, et l'enseignement ultérieur est dirigé suivant les résultats de cet examen jusqu'à ce que, au moment nécessaire, les talents de l'enfant soient enfin placés dans le milieu qui leur convient. Nulle perte d'effort, nul vain tâtonnement vers une vie sans but. Nul ne peut éviter cet entraînement, et ce triage d'après son mérite personnel, et nul ne souffre d'un désavantage matériel,

(1) Knox, *Works*, II, 214, 215.
(2) Hume Brown, *Knox*, II, 149.

ni ne profite d'une faveur imméritée. Il faut que tous, riches et pauvres, subissent les mêmes épreuves et soient soumis aux mêmes conditions, la voix impartiale, mais inexorable de la société, parlant par la bouche des chefs de l'instruction décidant de leur sort futur.

Si ce projet paraît dur par la sévérité avec laquelle il imposait l'égalité absolue des conditions, et n'admettait que la seule valeur du mérite personnel, il est néanmoins beau par la haute morale qui y régnait. S'il était avancé au point de vue social, il ne l'était pas moins au point de vue pédagogique. En effet il représentait l'idéal d'un système d'enseignement national organisé pour le bien de tous et organisé comme une grande unité, l'enseignement primaire conduisant sans interruption à l'enseignement secondaire, et celui-ci, après avoir posé les bases d'une culture générale pour tous, se prêtant à l'instruction technique ou amenant directement à l'Université et aux professions libérales suivant les aptitudes de chaque élève. Et partout l'idéal social dominait, comme de droit, la question pédagogique. Le devoir de l'instituteur était d'élever l'enfant en vue de découvrir ses aptitudes spéciales, de les développer et de les utiliser pour le bien de tous.

Il ne faut pas oublier que quelques-uns des règlements proposés par la Commission se rapportant spécialement aux services purement religieux étaient capables d'avoir une influence aussi grande sur l'état de l'instruction générale. Nous avons déjà remarqué que les chefs de la Réforme étaient profondément convaincus que leur cause serait gagnée s'ils pouvaient détruire l'ignorance chez le peuple, surtout l'ignorance individuelle du contenu de la Bible. De là leur désir ardent que tout le monde apprît au moins à lire la langue maternelle. On connaît l'influence presque infinie qu'ont

eue en Écosse, au point de vue de la culture intellectuelle, la dévotion pour la Bible et le sentiment du devoir sacré de la lire et de la relire. Il faut donc considérer comme importants pour l'éducation, des règlements comme celui-ci : « Nous croyons qu'il est une chose des plus utiles et nécessaires que chaque église possède la Bible en anglais et que l'on ordonne au peuple de s'assembler pour entendre la lecture claire et simple et l'interprétation de l'Écriture ; car, par la lecture fréquente, la grande ignorance de ce temps peut être en partie dissipée (1). » Pour assurer que cette lecture fût intelligente et portât ses fruits, on voulait supprimer l'habitude de choisir des textes çà et là sans suite. Il fallait lire d'une façon moins décousue un livre de la Bible, peu à peu, d'un bout à l'autre, comme on ferait avec d'autres livres, « car cette habitude de sauter et d'errer de lieu en lieu de l'Écriture, soit en lisant, soit en prêchant, nous ne la jugeons pas si profitable à édifier l'Église. » Cette habitude de lire ne devait pas être encouragée seulement à l'église. Avec cet esprit autoritaire que le socialisme justifie par les besoins de l'État et que les réformateurs défendaient par les nécessités de l'Église, l'on ordonnait à chaque père de famille, ou maître de maison, d'instruire, ou de faire instruire, ses enfants, ses domestiques et sa famille dans les principes de la religion chrétienne. Celui qui désobéissait à cet ordre devaït être non seulement soumis à la censure sévère de l'Église, mais, en cas d'obstination, jugé et puni par les magistrats civils.

Les réformateurs avaient aussi le désir de raviver la coutume du chant parmi les fidèles. L'Église avait, par suite du développement de la musique et de l'instruction

(1) *Bk. of Discip.*, chap. XI.

spéciale dans les écoles de chant des cathédrales, perdu l'habitude de vouloir que toute l'assistance prît part aux parties musicales du service religieux. Les réformateurs, en voulant tout démocratiser, désiraient encourager tout le monde à contribuer à cette partie de l'office, et pour cela, exhortaient tous, hommes, femmes et enfants, à s'exercer dans les psaumes (1), afin que, dans l'Assemblée de l'Église, ils pussent chanter les louanges de Dieu autant par leurs voix que par leurs cœurs.

Nous ne prétendons à aucune compétence spéciale pour retrouver à leur source les faits ou les ouvrages étrangers qui ont pu inspirer certaines parties du premier *Livre de Discipline.* Toutefois, il n'est pas inutile d'indiquer le degré auquel les évènements contemporains les plus importants ont contribué à donner une forme définitive aux projets des réformateurs écossais vis-à-vis de l'éducation. Hume Brown a montré que, dans les parties strictement ecclésiastiques du *Livre de Discipline,* Knox emprunta beaucoup aux *Ordonnances* de l'Église de Genève, et au *Formulaire* de l'Église Allemande fondée à Londres en 1550. De ces deux séries de documents on peut écarter la seconde en considérant la question de l'organisation des écoles. Pour la première il n'en est pas autant. De 1554 à 1559 Knox vécut d'une façon plus ou moins continue à Genève, exerçant le pastorat dans cette ville et jouissant de l'intimité de Calvin. Quoique Knox quittât la Suisse quelques mois avant l'inauguration de l'Académie de Genève, il ne serait donc pas étonnant qu'il ait été complètement au courant des projets de Calvin et qu'il les ait discutés librement avec celui-ci. Ainsi aurait-il pu s'imprégner plus définitivement des principes généraux qui caracté-

(1) *Bk. of Discip.,* chap. XI.

risaient l'éducation protestante partout où elle s'organisait, mais dont Calvin n'est pas seul responsable.

Parmi ces principes comptons d'abord la détermination de l'Église Réformée de surveiller étroitement tous les degrés de la hiérarchie professorale, d'être la directrice suprême des programmes et des maîtres, et d'organiser tout en vue de sauvegarder la pureté de la foi nouvelle. A Édimbourg, comme à Genève, l'Église protestante comptait sur les magistrats civils pour défendre cette prétention — prétention d'ailleurs empruntée à l'Église catholique d'avant la Réforme. Poser la vertu, et non la science pour elle-même, comme but de l'instruction, était également caractéristique de tout l'enseignement protestant. Enfin l'importance attachée à l'enseignement de la langue maternelle découlait d'une idée essentielle du nouveau mouvement qui proclamait le droit et le devoir de tous de lire la Bible. Quoique le séjour de Knox à Genève ait sûrement beaucoup contribué à lui donner une conscience plus nette de l'importance de ces principes, rien ne nous autorise à conclure qu'il faut attribuer au seul exemple de Genève leur mise en pratique dans l'organisation scolaire des protestants en général.

Ces réserves faites, il est permis de rapporter certains passages du *Livre de Discipline* aux *Ordonnances* de Genève. C'est en 1541 que ces ordonnances visent la construction d'un collège. La nécessité de l'éducation y est annoncée avec moins d'ampleur que dans le projet écossais, mais dans des termes dont la teneur lui ressemble singulièrement. Le lecteur peut comparer les phrases citées plus haut avec ce paragraphe de Calvin : « Mais pource qu'on ne peult proufiter en telles leçons (la lecture du vieux et du nouveau testament) que premièrement on ne soit instruict aux langues et sciences humaines et aussi est besoin de susciter de la semence

pour le temps advenir, afin de ne laisser l'esglise déserte à nos enfans, il faudra dresser collège pour instruyre les enfans affin de les préparer tant au ministère que gouvernement civile (1). » Knox commença son chapitre scolaire en rappelant aux nobles la nécessité d'organiser des écoles pour la bonne éducation des enfants « si on voulait franchement l'avancement de la gloire du Christ, ou la continuation des bienfaits de l'Évangile à la génération suivante. » Les jeunes devaient être préparés pour défendre dignement la pureté de l'Église à l'avenir (2). C'est bien la même préoccupation qui inspire les deux documents et il se peut facilement que le souvenir de l'un ait suggéré les termes de l'autre. Mais les réformateurs écossais avaient une tâche autrement grande que celle de Calvin. Ce n'était pas aux besoins d'une ville qu'il fallait parer, mais à ceux d'une nation. On trouve donc dans leur manifeste un développement et une conscience des nécessités générales de la vie qui manquent aux *Ordonnances*.

Un examen des propositions du *Livre de Discipline* en ce qui concerne les Universités montrerait l'influence de Genève à la fois dans l'arrangement des études et dans l'organisation du professorat ; mais dans les projets pour les écoles primaires et secondaires l'inspiration était surtout nationale et non étrangère. Nous avons vu que le caractère paroissial de cette organisation ne représentait aucune révolution en Écosse. La fondation d'écoles secondaires dans les villes des surintendants n'était qu'une transformation des séminaires que l'ancienne Église attachait aux cathédrales. En demandant l'obligation légale pour les parents d'envoyer leurs

(1) Borgeaud, *Académie de Calvin*, p. 29.
(2) Knox, *Works*, II, 209.

enfants à l'école, les réformateurs écossais devançaient leurs coreligionnaires de l'Europe. Le principe, certes, avait été plus ou moins contenu dans les paroles de Luther (1), mais Compayré (2) attribue à La Salle, vers la fin du XVII[e] siècle, la conception de l'instruction obligatoire. En Écosse, elle avait été décrétée pour une partie de la nation dès 1496. Knox, décrivant un système national, n'entra pas dans les détails des études à faire aux écoles pendant chaque année et n'eut pas, par conséquent, l'occasion d'adopter ou de rejeter les différentes parties du programme indiqué dans les *Leges Academiæ Genevensis*. Notons pourtant que pour le seul point de détail que les réformateurs écossais ont cru devoir préciser — la durée totale des études primaires et secondaires — ils n'ont pas suivi l'initiative de Genève. Sturm, auprès de qui Calvin s'était beaucoup inspiré, réduisit les classes de son école à Strasbourg au nombre de huit (3) ; Calvin préféra n'en avoir que sept (4). En Écosse, on croyait neuf ou dix années d'études nécessaires pour les jeunes gens, avant de franchir le seuil d'une Université (5).

Mais dans leur désir d'enchaîner toutes les divisions de l'enseignement pour former un ensemble unique et homogène, les rédacteurs du *Livre de Discipline* empruntèrent pour leur propre pays la plus belle idée réformatrice du mouvement pédagogique qui trouva son point culminant dans l'Académie de Genève. « La progressivité obligatoire des études, dit Borgeaud, et par suite la coordination de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, nettement différenciés, mais

(1) Guex, *Histoire de l'Instruction*, p. 71.
(2) *Hist. de la Pédagogie*, p. 218.
(3) Bourchenin, *Hist. Acad. Prot.*, p. 46.
(4) Borgeaud, *Acad. de Calvin*, p. 628, 629.
(5) Knox, *Works*, II, 212.

reliés l'un à l'autre dans un établissement unique, tel était le principe fondamental de la réforme scolaire » qui se réalisa à Genève (1). Knox et ses collaborateurs ne voulurent point l'unité d'établissement qui était naturelle et facile dans les circonstances où Calvin se trouva, mais impraticable pour une nation tout entière, surtout quand il s'agissait d'un pays pauvre et dont la population se trouvait très clairsemée. Mais en insistant sur la nécessité d'examens sérieux comme condition de tout avancement et en essayant d'organiser l'enseignement national de façon à ce que chaque partie conduise naturellement par échelons successifs à la suivante, sans obstacle ni répétition inutile, le projet écossais suivait directement l'exemple des *Leges*, et il convient de reconnaître à ces dernières tout le mérite de cette grande réforme. Ajoutons que c'est précisément cette idée maîtresse qu'on a trouvé le plus difficile à transplanter en pratique en Écosse, et aujourd'hui on est encore à la recherche des moyens d'en obtenir la complète réalisation.

Un dernier point de ressemblance entre l'œuvre de Calvin et celle de Knox était le devoir imposé aux docteurs ou lecteurs (assistants des pasteurs et aspirants au pastorat) dans les districts pauvres de se charger de l'instruction élémentaire du peuple (2).

Enfin, selon le biographe de Knox, un document allemand a pu directement suggérer certaines parties du *Livre de Discipline*. « En préparant la section sur l'éducation, dit Hume Brown, l'auteur du *Livre de Discipline* a pu avoir devant lui la *Consultatio* d'Hermann, archevêque de Cologne, publiée en 1543 et traduite en anglais

(1) *Acad. de Calvin*, p. 43.
(2) Hume Brown, *Knox*, p. 131.

en 1548. Parmi d'autres réformes dans son diocèse, Hermann propose d'établir une école latine dans chaque ville grande ou petite et une grande école de théologie à Bonn. Dans un ou deux passages, la phraséologie du *Livre de Discipline* ressemble de près à celle d'Hermann. Chez Hermann cependant il n'y a rien qui suggère l'exposition compréhensive de l'éducation nationale qui est la caractéristique distinctive du *Livre* écossais (1). »

Par un Acte du Conseil Privé daté du 17 janvier 1560, trente-six nobles d'Écosse acceptèrent les propositions de la commission ecclésiastique et promirent de faire tout leur possible pour les faire adopter par le Parlement et le Roi. Cependant, cette promesse était peu sincère et, en effet, les signataires ne firent rien pour la faire aboutir. Toutes les espérances des réformateurs de faire intervenir l'État dans l'enseignement d'une façon active et efficace furent ainsi complètement déçues. Un tel résultat n'aurait pas dû être tout à fait inattendu et les membres de la commission, tout en exhortant le pays avec une ferveur d'apôtres à adopter des projets que demandait la conscience de la nation, avouaient que les nobles trouveraient peut-être quelques-unes de leurs demandes trop étranges (2). En effet, à part les enthousiastes qui voyaient déjà leur idéal se transformer en réalité, personne ne pouvait guère espérer que la noblesse adopterait volontiers les propositions de Knox et ses collègues. Certes, les nobles avaient pris parti avec le peuple et l'Église Réformée contre les abus du temps; mais avec les meilleures intentions démocratiques du monde, ils n'auraient pas voulu faire aboutir des projets pareils qui, par leur intransigeance, leur ton

(1) Hume Brown, *Knox*, p. 136, note.
(2) *Bk. of Discipline*, Conclusion.

dictatorial et leurs propos révolutionnaires, leur ôteraient toute liberté personnelle, les soumettraient complètement à l'Église et les priveraient de tous leurs privilèges aristocratiques traditionnels. Knox et ses amis voyaient pourtant, dans la mauvaise volonté des nobles, des considérations beaucoup plus basses. Voici comment le grand chef du mouvement populaire raconte la réception du *Livre de Discipline* par la noblesse :

« Par ordre du Parlement, les membres de la commission rédigèrent le *Livre de Discipline* et le présentèrent aux nobles qui l'examinèrent pendant longtemps. Quelques-uns l'approuvèrent et voulurent qu'il fût promulgué dans une loi. D'autres, voyant que leur liberté personnelle et leur luxe en seraient réduits, s'y opposèrent; de sorte que le seul nom du *Livre de Discipline* leur devint odieux. Toute chose qui, là-dedans, ne s'accordait pas avec leurs désirs corrompus fut, par moquerie, appelée « imagination dévote. » La cause, nous l'avons déjà déclarée : quelques-uns étaient licencieux; quelques-uns avaient saisi avec avidité les possessions de l'Église, et d'autres etaient décidés à ne pas laisser « perdre leur part du manteau de Jésus-Christ, et cela même avant qu'il fût crucifié, chose que les prédicateurs leur avaient souvent reprochée (1). »

Les réformateurs avaient basé le *Livre de Discipline* sur la supposition que l'Église Réformée était devenue l'héritière de tous les biens de l'Église qu'elle avait remplacée, supposition bien peu justifiée par la réalité. Pendant les luttes de la Réforme, beaucoup de propriétaires avaient repris les biens légués à l'Église par leurs ancêtres; en d'autres endroits, il y avait eu des appropriations sans même ce semblant de droit. Ces

(1) Knox, *Works*, II, 128.

actes de spoliation (1), quelquefois justifiés par des principes honorables (2), avaient de beaucoup diminué le patrimoine de l'Église, et nulle loi ne donnait à la nouvelle Église le droit de profiter des biens qui restaient encore ecclésiastiques. Soit, donc, par une politique habile et prévoyante, soit par intérêt (3), les nobles protestants ayant signé le projet comme nous l'avons dit, sous la seule condition que l'ancien clergé continuât à jouir de ses revenus bénéficiaux tant qu'il soutiendrait des pasteurs réformés dans ses anciens domaines, se méfiaient de plus en plus du projet et finalement refusèrent nettement de l'appuyer auprès de la reine (décembre 1561).

Le projet de réformer tout le système de l'éducation avec l'aide de l'État avait donc complètement échoué. Cependant, il avait établi un idéal et, comme l'Église adopta les idées du *Livre de Discipline* en ce qui concernait les questions purement ecclésiastiques, elle n'en renia jamais la partie pédagogique. Prenant conscience de la haute responsabilité qui retombait sur elle par suite du refus de l'État, elle chercha dorénavant par ses propres ressources à améliorer et à diriger l'éducation du pays, tout en n'oubliant pas de rappeler sans cesse à l'État le devoir qu'il avait de venir à son secours. Le *Livre de Discipline* restait un idéal vers lequel, de siècle en siècle, les réformateurs dirigeraient leurs efforts pour établir en Écosse un système universel d'éducation démocratique.

(1) Cependant, l'idée traditionnelle que cela se fit d'une façon générale, doit être beaucoup modifiée. C'est ce que montre M. le professeur Masson dans son Introduction au tome I[er] du *Registre du Conseil privé* (New series), p. CXVI-CLXXVI.

(2) Cowan, *Life of Knox*, p. 252, note.

(3) Pour la discussion de ce point, voir Hume Brown, *Knox*, p. 100, 169-171 ; Grant, *Univ. of Edin.*, I, 55-56 ; et Cowan, *Knox*, p. 252.

CHAPITRE III

LES PREMIERS RÉSULTATS

1560-1616

L'Église essaie de réaliser chaque article de son projet séparément : 1° la recherche des moyens de pourvoir aux besoins des pauvres ; démarches auprès du gouvernement ; efforts des synodes locaux et des conseils presbytéraux ; 2° la nomination et la surveillance des maîtres ; les conseils municipaux s'accordent en général avec les conseils presbytéraux ; suppression des maîtres non agréés par l'Église ; contrôle de l'enseignement privé et des précepteurs accompagnant les enfants à l'étranger (loi de 1609) ; loi scolaire de 1616 : enseignement de l'anglais dans les hautes-terres, établissement d'écoles paroissiales sous le contrôle des paroissiens et des évêques.

Instruction de 1560 à 1616 : Écoles élémentaires : instruction religieuse, lecture, écriture, arithmétique, français. — Écoles paroissiales : combinaison d'instruction élémentaire et secondaire. — Témoignage de Melville. — Écoles de grammaire : études classiques. — Introduction du grec. — Éducation de Jacques VI d'Écosse. — Idées pédagogiques du grammairien Hume.

Avant d'entreprendre sa lourde tâche de soutenir et de diriger l'éducation, l'Église devait se rendre compte de la façon dont elle allait exercer son influence et mesurer les obstacles qui avaient surgi à cause du changement de la situation ecclésiastique.

Tout d'abord, elle croyait aux droits de tous de goûter les bienfaits de l'enseignement. Il fallait, par conséquent, prendre des mesures pour faciliter aux pauvres l'entrée des écoles. L'ancienne Église avait pu, en raison de ses revenus, librement payer les frais de l'éduca-

tion des pauvres qui la méritaient; et elle se dédommageait en partie de cette dépense en réclamant pour elle-même les services comme fils de l'Église de ceux qui en avaient bénéficié. La nouvelle Église n'avait plus ces ressources (1), et envisageait l'éducation autant en vue de la vie laïque que de la vie ecclésiastique. Comme l'ensemble du projet de réforme avait rencontré un insuccès complet, elle décida de concentrer ses efforts sur les différentes sections séparément. Et la question des ressources pour suppléer aux besoins des pauvres occupa le premier rang.

Exerçant une surveillance énergique sur toutes les écoles et se fiant tout d'abord au simple dévouement de ses pasteurs et de ses maîtres d'écoles, l'Église commença par fonder sur ses propres ressources, si limitées qu'elles fussent, des bourses d'encouragement. Mais c'était une goutte d'eau quand il fallait une rivière. Dès 1562, l'Assemblée générale, dans ses réunions, demanda à la reine de s'occuper de la question et de tâcher d'accorder des revenus à l'Église pour ce but (2). Pendant les premières années, les pasteurs firent cette demande d'une façon générale n'indiquant aucun moyen spécial de trouver ces ressources. Mais ne rencontrant que l'indifférence, ils se mirent bientôt à préciser leur demande et à réclamer vivement les revenus que quelques années auparavant ils s'étaient vus forcés de laisser entre les mains de l'ancien clergé. Le 25 juin 1565, ils réussirent à faire parvenir à la reine, par la voie du Parlement, leur désir exprès, qu'ils récla-

(1) Il est vrai que le Conseil Privé les lui accorda entièrement (15 février 1561-62), mais on voit, par la suite, que ce décret ne fut jamais mis à exécution. *Reg. Priv. Coun.*, I, 201 et 203.

(2) 1562 (1er juillet) Peterkin, II, 5; *Bk. Univ. Kirk.*, p. 311;
1563 (25 juin) Row, p. 25; (26 juin) Peterkin, II, 11; *B. U. K.*, I, 33.

maient comme un droit, que « tous les biens de main-morte et les dotations d'autels autrefois appartenant aux frères, aux prêtres et aux moines soient employés pour les écoles et les pauvres (1) ». La réponse de la reine, dont ils prirent connaissance au mois de décembre suivant, n'étant pas satisfaisante, ils renouvelèrent leur demande. Cette fois, accordée en partie, ils l'acceptèrent sans pourtant admettre que cela pourrait porter préjudice aux droits qu'ils se déclaraient avoir à *tous* les biens de l'ancienne Église (2). Enfin, ils croyaient remporter un succès quand, le 3 décembre 1567, un acte du Parlement (3) décréta qu'une provision serait faite pour soutenir les pauvres et que les terrains appartenant aux églises collégiales à la campagne seraient voués à la fondation de bourses (4). Les promesses de la reine et les décrets de la loi semblent pourtant avoir été tous aussi vains les uns que les autres car les mêmes doléances continuent jusqu'à la fin du siècle. En 1572, la noblesse abuse du patrimoine de l'Église au grand détriment des écoles (5). Trois années plus tard, la même plainte se renouvelle et, à cause du manque d'argent, les écoles disparaissent et « les maîtres ne peuvent pas aller à l'étranger pour perfectionner leur savoir (6). » La même année 1575, l'Assemblée est saisie de demandes d'assistance pour des écoles, y compris, et même « particulièrement », celles de la ville de Glasgow (7). Les revenus de l'Église étaient encore réduits à cause de

---

(1) Row, p. 27.
(2) 25 déc. 1566 Row, p. 29.
(3) Le premier parlement après l'abdication de la reine.
(4) *Act. Parl. Scot.*, III, 37, 38.
(5) *B. U. K.*, p. 253.
(6) *Ibid.*, p. 339.
(7) Row, p. 55.

l'avarice de beaucoup de propriétaires qui imposaient illégalement ses bénéfices (1) et d'administrateurs qui cherchaient à détourner de leur vrai but les fonds dont ils étaient responsables. L'Église protesta énergiquement contre cet abus, demandant le renvoi de tels administrateurs (2). Sa protestation eut pour résultat la nomination d'une commission parlementaire pour visiter et réformer les Universités et les écoles (25 juillet 1578). Pourtant la situation ne s'améliora point. Deux lois de 1579 se rapportant à l'enseignement ne s'en occupent même pas, et la loi de 1567, décrétant que certaines dotations ecclésiastiques seraient allouées à l'éducation, reste encore presque lettre morte. Entre 1567 et 1600, on peut « compter sur les doigts » les cas où une dotation a été détournée suivant cette loi (3). Dans un sermon, qu'il prêcha à Léith devant le régent et la noblesse en 1571, le pasteur Fergusson parla comme si absolument rien n'avait été fait dans cette direction. Ayant résumé les principes du *Livre de Discipline,* il caractérisa comme absurde l'attente d'une intervention de la Providence pour fonder et soutenir des écoles, puisque l'on négligeait honteusement les moyens ordinaires d'y parer. Dans une longue péroraison, le prédicateur adressa des reproches amers aux nobles pour s'être emparés des biens de l'Église (4). En 1581, l'Assemblée précisa l'état de choses en demandant au parlement de rédiger une nouvelle loi pour régler toute la question d'une façon équitable (5). Mais tout espoir qu'on ait pu avoir était

(1) *Hist. Kirk* (Bannatyne), I, 279.
(2) Row, p. 64; Peterkin, II, 43, 44 (1578).
(3) Comp. Grant, *Burgh Sch.,* p. 446, note.
(4) McCrie, *Life of Knox,* p. 372, note. A propos de Fergusson. comp. aussi *Reg. Priv. Coun.,* II, 288.
(5) *B. U. K.,* p. 536-538.

encore une fois destiné à être déçu. Le parlement passa en silence sur la question et, en 1595, en se rendant compte des fautes du pays, l'Assemblée avait à signaler, non seulement le mauvais état, mais le déclin même des écoles et de l'éducation « surtout à la campagne par manque de nourriture (1). »

Tel fut l'aveu pitoyable qu'avait à faire l'Église après quarante-cinq ans de lutte, aveu de défaite, defaite pourtant dont elle-même n'avait aucune raison d'avoir honte. Elle avait été fidèle à son idéal ; elle s'était dévouée elle-même ; mais l'indifférence de la classe gouvernante, ne secondant les efforts de l'Église que là où les intérêts personnels ne couraient aucun risque, avait empêché tout progrès sensible.

L'année suivante vit la coërcition exercée sur l'Assemblée par le roi Jacques VI qui maintenant s'acheminait vers son idéal ecclésiastique — la suppression du presbytérianisme et l'établissement de l'épiscopat protestant. Dans les quelques réunions que l'Assemblée tint après 1595, elle se vit forcée de lutter pour sa propre existence et de concentrer toute son attention sur cette question vitale. Puis survinrent sa défaite et l'établissement du système épiscopal. A partir de cette date et jusqu'au rétablissement du presbytérianisme en 1638, nous n'avons plus à compter avec l'Assemblée comme influence dans le pays. Cependant, la cause de l'éducation n'était pas oubliée. La lutte persistante que l'Église avait soutenue pour la défense de l'école pendant tant d'années finit par porter ses fruits dans la législation.

Tandis que l'Église ne réussissait que lentement à inspirer au parlement un intérêt pratique pour cette

(1) Row, p. 206, 207.

question des pauvres, l'esprit que montrait le clergé dans ces réunions nationales se faisait sentir çà et là au cœur des comités municipaux et locaux qui possédaient des droits de juridiction sur la situation des écoles. Ce que le gouvernement central se refusait à faire faire, l'Administration locale, plus près des faits, commençait à l'accomplir. C'est ainsi que le Conseil d'Aberdeen en 1579, trouvant nécessaire d'augmenter les frais à payer par chaque élève de la Grammar School, exempta de cette augmentation les enfants des pauvres (1). Le Conseil d'Édimbourg, pour mettre l'éducation élémentaire à la portée de tous, n'invita pas les pauvres à fréquenter les classes de l'école de grammaire, mais élargit l'action de l'ancienne école de chant, en ordonnant aux maîtres de cette école d'enseigner non seulement la musique, mais aussi la lecture et l'écriture et de recevoir gratuitement tous les pauvres qui voudraient y aller, la ville s'engageant à lui payer un traitement annuel fixe (7 avril 1585) (2). En 1595, le consistoire d'Anstruther Wester, vraisemblablement touché par les déclarations de l'Assemblée à la veille de sa disparition temporaire, ordonna que toute la jeunesse de cette ville aille à l'école. Les frais d'éducation des enfants pauvres devaient être supportés par la communauté des citoyens. Cependant le moyen de réaliser cette apparente subvention ne semble pas montrer beaucoup de progrès. Il consistait, en effet, en la permission de mendier librement à certaines heures. « La manière de trouver cette aide, sera ceci : On leur accordera trois heures chaque jour pour aller chercher leur nourriture à travers la ville (3). » Une expérience de ce procédé pendant cinq

(1) Grant, *Burgh Sch.*, p. 493.
(2) *B. Rec. Edin.*, IV, 407.
(3) Edgar, *Church life*, p. 108; McCrie, *Life of Melville*, p. 472.

années, amena le Conseil des Anciens à de meilleures idées, et en 1600, en ordonnant de nouveau que tous aillent à l'école, ils résolurent de payer eux-mêmes au maître les frais des pauvres, suivant leur mérite et la bonne ou mauvaise volonté que l'instituteur mettrait à leur instruction. « Tous ceux (des pauvres) qui ont de l'esprit et pour lesquels le maître aura pris de la peine donneront 5 schellings par trimestre, payés par le Conseil des Anciens. » Le maître devait faire un triage et, après un examen par le Consistoire, il serait récompensé « selon ses peines et le profit que ses élèves en auraient tiré. » Quant à ceux chez qui on ne découvrait aucune aptitude pour apprendre, on ne leur enseignerait que le Pater, les commandements, le Credo et le catéchisme pour qu'ils puissent prendre part d'une façon intelligente (plus ou moins) aux offices de l'église. Pour ce travail aussi, le maître serait récompensé par l'Église (1). La ville de Stirling a dû avoir quelque système pareil, car en 1602 elle ordonna également à tous les enfants ayant 8 ans révolus d'aller à la Grammar School (2). En d'autres régions (comme à Aberdeen en 1616), l'initiative privée venait en aide à l'école et parmi les dotations qui se faisaient quelquefois au profit de l'instruction, on en trouve qui avaient pour but de permettre aux enfants pauvres de fréquenter les écoles de grammaire sans frais scolaires ni dépenses pour les livres (3).

---

(1) Lee, *Lectures on Church History*, II, 433.
(2) Hutchison, *H. Sch. of Stirling*, p. 38.
(3) Kennedy, *Annals of Aberdeen*, II, 130.

NOMINATION ET SURVEILLANCE DES MAITRES

Si l'Église voulait diriger l'éducation du pays, l'on pourrait s'attendre à ce qu'elle ait fait reconnaître son droit de choisir et de nommer des maîtres à son gré. On s'étonne donc facilement de ne guère trouver mention de cette question dans le premier *Livre de Discipline*. Sans doute, les inspections prévues par le projet de loi auraient pour but d'examiner autant la compétence du maître que les progrès des élèves; mais l'Église ne réclame aucun pouvoir de renvoyer les maîtres que les inspecteurs condamneraient. Les seuls faits dans le *Livre* se rapportant directement au choix des maîtres se trouvent aux chapitres V et VII, où il est dit que dans les paroisses de campagnes, s'il n'y a pas un maître d'école, les pasteurs ou les lecteurs dans les églises (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas encore fait d'études théologiques mais qui aident les pasteurs et peuvent devenir des aspirants au pastorat) doivent entreprendre l'enseignement dans leurs paroisses. L'explication de ce silence de la part des réformateurs sur un sujet d'une telle importance n'est pas loin. Avant la Réforme, quand la plupart des écoles étaient soutenues par les revenus de l'Église, la nomination des maîtres était complètement entre les mains des ecclésiastiques. Beaucoup, même la plupart, des maîtres d'école, avant et après 1560, étaient des ecclésiastiques eux-mêmes ou des aspirants à ce titre, de sorte qu'il n'y eût aucune question du privilège de l'Église de s'occuper des nominations des maîtres. Avec l'aliénation des propriétés et des biens de mainmorte à la Réforme, les droits de nomination de maîtres, qui les accompagnaient, chan-

gèrent quelquefois de mains, et certaines villes s'empressaient de faire valoir les droits qu'elles avaient ainsi acquis. Les pasteurs de l'Église Réformée pourtant, comme nous l'avons dit, n'avaient pas reconnu cette aliénation de propriétés ecclésiastiques et, en partie par ce fait, en partie par leur conscience de la tradition de l'influence ecclésiastique, ne pensaient pas qu'il y eût même une nécessité de constater leur autorité par écrit. D'ailleurs, les populations qui, par suite de leurs conditions locales ou de l'aliénation des biens ecclésiastiques, se déclaraient libres du patronage de l'Église avant la Réforme n'étaient pas nombreuses. Aberdeen s'était libérée dès 1418 (1). Stirling, paraît-il, n'avait jamais admis l'autorité ecclésiastique dans les nominations à son école de grammaire (2). Seules, ces deux villes semblent s'être trouvées dans cette condition de liberté. L'oubli de poser, au moment de la Réforme, un principe de nomination est ainsi dû au fait que le principe ecclésiastique était déjà presque universellement reconnu. Mais bientôt d'autres villes se mirent à imiter Aberdeen et Stirling. Les magistrats d'Édimbourg commencèrent à se rendre compte de leur liberté en 1562, mais elle ne fut légalement acquise qu'en 1568 (3). Dans le même cas, on peut citer Glasgow (avant 1582) (4), Haddington (1574) (5), Paisley (1576) (6). Dans le bourg du Canongate (7) en 1580, le maître s'apercevant du

(1) Kennedy, *Annals of Aberdeen,* II, 122.

(2) Hutchison, *H. Sch. of Stirling,* p. 18.

(3) *B. Rec. Edin.,* III, 196, 197, 215, 227, etc.; Steven, *H. Sch. Edin.,* p. 7-11. La question revint devant le Conseil Privé, même en 1580. *Reg. Priv. Coun.,* III, 305-306.

(4) *B. Rec. Glâsg.,* p. 99.

(5) Edgar, *Church Life,* II, 66; Grant, *Burgh Sch.,* p. 94.

(6) Brown, *Paisley Gram. Sch.,* p. 1.

(7) Aujourd'hui un quartier d'Edimbourg.

nouvel état de choses, donna sa démission en tant que maître nommé par l'ecclésiastique titulaire, et ensuite accepta sa nomination pour la même école de la main des magistrats, comme étant « les seuls autorisés à la donner (1). »

L'Église Réformée se trouva en présence de circonstances qui lui rappelaient la nécessité d'intervenir consciemment dans la nomination et le renvoi des maîtres. Comme l'on aurait pu le prévoir, c'était la lutte religieuse qui en était cause. L'Église, ayant changé de caractère et de dogme, et gardant comme son devoir la direction des écoles à un moment où les haines des deux partis religieux étaient au point le plus aigu, ne pouvait pas, ne fût-ce que pour défendre sa propre vie, permettre que des adhérents de l'ancienne Église eussent la charge des esprits des enfants. Quoique la loi du 24 août 1560, par laquelle le culte catholique fut aboli en Écosse ne visât pas particulièrement les maîtres d'école, la nouvelle Église paraît avoir profité, dès son arrivée au pouvoir, de la clause qui défendait à qui que ce fût d'être fonctionnaire sans agréer la nouvelle confession de foi. Les pasteurs s'en servaient pour l'appliquer aux maîtres (2). Sans doute beaucoup d'entre eux étaient dans le nouveau mouvement et changèrent avec le temps. Mais quelques-uns refusèrent et furent immédiatement renvoyés de leur situation. Le célèbre Ninian Winzet était parmi ces derniers et il nous raconte qu'après que le surintendant et le pasteur de son pays eurent en vain essayé de lui faire « confesser ses erreurs », il fut privé de sa

(1) *B. Rec. Canongate* (*Mait. Cl. Miscell.*, II, 345).

(2) Comp. *Reg. Priv. Coun.*, I, 675, 676, où on peut lire un décret destituant le principal, le sous-principal et plusieurs régents de l'Université d'Aberdeen, pour refus de se conformer aux principes de l'Église.

situation et dut bientôt quitter l'Écosse (1). Le cas des maîtres réfractaires ou bien des maîtres qui, tout en s'étant conformés à la loi, gardaient en réalité leurs anciennes croyances (2), devenait inquiétant. Les surintendants croyaient devoir signaler cet abus et ce danger aux Assemblées en 1562 et en 1563 (3). « On permet, dirent-ils, aux hommes pervers d'enseigner dans les écoles et d'infecter la jeunesse d'idolâtrie (4). » L'Assemblée décida alors tardivement de prendre des mesures pour sauvegarder ses intérêts à cet égard. Après avoir constitué une commission pour visiter les écoles (25 juin 1563) (5) avec la simple recommandation de bien examiner les maîtres (6), elle revint le lendemain à la question et prit enfin la résolution que l'on avait oublié d'enregistrer dans le premier *Livre de Discipline*. Il fut ordonné que l'instruction de la jeunesse, aux écoles comme à l'Université, ne devait être confiée à personne qui ne professât la religion réformée et que les maîtres ou professeurs actuels qui ne se conformaient pas aux dogmes de l'Église protestante seraient renvoyés (7).

Naturellement le fait que l'Assemblée avait publié cette ordonnance n'en faisait pas pour cela une loi; mais il faut se rappeler que pendant des siècles et surtout à ce moment où les destinées de la nation se concentrèrent dans la question religieuse, les vœux de l'assemblée, à

---

(1) *Tractates,* p. 12.

(2) Ce fut, par exemple, le cas, à Arbroath, en 1562, où l'Assemblée intervint pour faire renvoyer le maître qui « infectait les enfants d'idolâtrie. » *B. U. K.,* I, 25.

(3) Peterkin, II, 7.

(4) Knox, *History,* IV, 271 (Édition Lennox).

(5) Peterkin, II, 9; *B. U. K.,* I, 32.

(6) Row, p. 25.

(7) Peterkin, II, 11; *B. U. K.,* I, 33.

l'aide du prestige de l'Église et de la liberté presque excessive de l'administration locale en Écosse, avaient ordinairement à peu près autant d'autorité que les édits du Gouvernement officiel. « L'Assemblée, pour citer un auteur récent, tout au contraire de la hiérarchie qu'elle avait remplacée, était l'interprète de l'opinion laïque aussi bien que cléricale de l'Église ; un lien étroit entre toutes les églises réformées du pays ; une institution nationale qui rivalisait d'influence avec le Parlement ; une source d'arrêtés affectant la vie religieuse de la nation ; la directrice du sentiment populaire dans tous les intérêts spirituels du pays (1). » Cela explique pourquoi, dans les cas où les villes s'emparaient du patronage de leurs propres écoles, il n'y avait aucune lutte entre les ecclésiastiques et les civils. Les principes essentiels des réformateurs étaient si bien l'expression de l'opinion éclairée du pays que l'Église put avoir confiance dans les grandes municipalités pour diriger l'éducation d'après les vœux qu'exprimait l'Assemblée. Elle semble avoir pensé qu'il était tout naturel et en conformité avec le principe démocratique, que des villes qui maintenant supportaient les dépenses nécessaires pour l'éducation eussent elles-mêmes la direction indépendante des écoles dans leurs murs. A cette époque, les villes répondaient fidèlement à cette confiance, et ce ne fut que plus tard, quand les divergences d'opinions se montrèrent de plus en plus, que l'Église essaya de s'entremettre plus énergiquement dans la direction de ces écoles municipales. Cet accord parfait entre les villes et l'Église au XVI^e^ siècle se montre non seulement en ce que celle-ci s'abstint de résister à la prétention des villes de s'approprier le patronage des écoles, mais aussi

(1) Cowan, *John Knox*, p. 249.

dans le concours que les municipalités et l'Église se prêtaient mutuellement sur la demande des unes ou de l'autre. Ainsi le Conseil d'Edimbourg, en 1562, intenta un long procès pour se débarrasser d'un maître à cause de ses opinions religieuses (1). En 1576, l'école de grammaire de Paisley fut fondée par une charte qui en accordait au conseil municipal, seul, le patronage; et pourtant, il est presque sûr que c'est à l'influence d'un pasteur de cette ville qu'on doit cette fondation et cette charte (2). L'on trouve aussi plusieurs cas où les magistrats demandèrent au pasteur de les aider dans le choix d'un maître (3). Ailleurs, les pasteurs et des paroissiens représentatifs choisissaient ensemble le maître, comme en 1606 à Prestonpans où il y avait une école fondée « pour enseigner l'hébreu, le grec et le latin (4). » On portait ce respect des susceptibilités de l'Église jusque dans les règlements des vacances.

L'Assemblée, ayant émis le vœu de 1563, prit des mesures pour le faire adopter comme loi. Deux années plus tard, elle n'était pas contente de l'effet de l'ordonnance et adressa à la noblesse un mémoire dans lequel elle la pria d'agir auprès de la reine dans le sens de l'ordonnance (5). La reine qui, elle-même catholique, était intervenue quelques mois avant pour soutenir le maître catholique d'Edimbourg contre le Conseil de cette ville (6), ne montra aucun empressement à accor-

---

(1) *B. Rec. Edin.*, 1562 à 1588.
(2) Brown, *Paisley Gram. Sch.*, p. 7.
(3) *E. g.* Aberdeen 1602. *Description of Aberd.* (Spald. Cl.), p. 60.
Paisley 1604. Brown, *Pais. Gram. Sch.*, p. 38.
Stirling 1612. Hutchison, *H. Sch. Stirl.*, p. 18, 43.
Glasgow 1615. Grant, *Burgh. Sch.*, p. 85, etc.
(4) McCrie, *Life of Melville*, p. 475.
(5) Row, p. 27.
(6) *B. Rec. Edin.*, III, 197 (20 déc. 1564).

der les demandes de l'Assemblée, mais lui envoya une réponse évasive (1) et l'Assemblée dut se contenter pour deux années encore de renouveler sa commission d'inspection (2) et de réitérer l'ordonnance de 1563 (3).

Mais en 1567, la reine Marie perdit par sa propre faute tout pouvoir d'agir en reine. Les nobles en révolte, exaspérés par son intransigeance et finalement par la légèreté de cœur avec laquelle elle épousa le *desperado* Bothwell, trois mois après l'assassinat de son mari précédent, Darnley, se réunirent contre l'armée royale, la battirent à Carbery et firent la reine prisonnière. Elle fut enfermée dans le château du lac Leven, son fils Jacques VI fut couronné roi, et le comte de Moray nommé régent. Les États se réunirent au mois de décembre, et, à la joie des réformateurs, confirmèrent les lois de 1560 à l'égard de l'ancienne et de la nouvelle religion; enfin, l'Assemblée vit ses efforts couronnés de succès par la rédaction et la promulgation, en forme de loi, de son ordonnance arrêtant que nulle personne ne pourrait enseigner sans être examinée et agréée par les surintendants de l'Église (4).

L'Assemblée était ainsi devenue maîtresse absolue de l'organisation de l'enseignement public à la campagne et dans la plupart des villes. Et elle ne semble pas dorénavant avoir rencontré beaucoup de difficulté à profiter de ce pouvoir à l'égard des maîtres. En 1578, après avoir signalé les besoins des écoles (5), elle réussit à faire nommer par le gouvernement une commission parlementaire pour visiter les Universités et les écoles,

(1) Row, p. 27.
(2) *B. U. K.*, I, 72; Peterkin, II, 18.
(3) *B. U. K.*, I, 110; Row, p. 34, 35; *C. L. S. (Actes de l'Assemblée générale*, édition de la Churh Law Society), p. 21.
(4) *Act. Parl. Scot.*, III, 24, 25, 37, 38.
(5) Row, p. 64.

pour constater l'état de ces institutions et préciser les réformes encore nécessaires (25 juillet 1578) (1); mais nous sommes sans renseignements sur les travaux ou décisions de cette commission. L'office de surintendant fut aboli dans l'Église en 1581 et le pouvoir d'examiner les maîtres passa, par un décret de l'Assemblée, aux conseils presbytéraux (2). Les années qui suivirent ne furent point propices à la liberté de l'Église. Par les «actes noirs» de 1584, Jacques VI, aidé de son ministre Arran, força l'Assemblée à se soumettre, au moins pour quelques années, à la direction d'archevêques créés par le Roi, et ces archevêques se virent investis du pouvoir administratif sur l'éducation que venait de gagner l'Assemblée (3). Cependant, quoique l'indépendance de celle-ci fût ainsi compromise, son patronage des écoles ne rencontra pas d'obstacles. Elle n'a guère plus de maîtres réfractaires à signaler, et elle se borne à renouveler encore une fois la commission d'inspection (4) et à rappeler aux consistoires locaux leur devoir de veiller sur les écoles de leurs districts et aux magistrats de travailler avec les pasteurs au maintien de la bonne tenue des écoles (5).

Mais si maintenant elle pouvait ainsi diriger le choix du corps enseignant à son gré dans les écoles et les collèges, il restait encore une partie de l'instruction hors de son influence, à savoir l'éducation donnée dans les familles par des précepteurs particuliers. Comme ceux-là ne tombaient pas sous l'application des lois de l'instruction publique et n'étaient soumis à aucune sur-

---

(1) *Act. Parl. Scot.*, III, 98 ; *Hist. Kirk* (Bann.), II, 415.
(2) Row (Maitland), II, 372.
(3) *Act. Parl. Scot.*, III, 347.
(4) 1595. Peterkin, II, 63.
(5) Row, p. 168 ; Peterkin, II, 63.

veillance de l'État, bien des familles riches, qui tenaient encore ouvertement ou secrètement à l'ancienne foi et ne voulaient pas que leurs enfants fussent exposés à l'influence protestante, employaient des pédagogues dont les opinions religieuses leur convenaient. Dans le premier *Livre de Discipline,* les réformateurs s'étaient déjà érigés en directeurs et inspecteurs de la vie intime des familles (1). Ils constatèrent maintenant que par le moyen des pédagogues, on se soustrayait à leur domination en matière d'éducation. Élevant leurs voix pour protester, ils s'apprêtèrent à faire des efforts pour que la loi leur donnât le droit de souveraineté, même pour l'éducation de famille. C'est la situation isolée du prince enfant Jacques VI, au moment de l'emprisonnement de sa mère, qui semble avoir occasionné la première expression publique de ce désir dans l'Assemblée. Il était déjà question de l'abdication de la reine en faveur de son fils et de la nomination d'un régent. On prévoyait donc aisément que la formation du caractère du prince dépendrait de l'influence bonne ou mauvaise des ministres qui l'entoureraient et décideraient du choix de ses précepteurs et de la nature de son instruction. L'Assemblée, convaincue de l'importance de cette instruction pour l'avenir du pays, saisit la première occasion pour exprimer hautement l'intérêt qu'elle y portait. Le 20 juillet 1567, un mois après l'emprisonnement de Marie Stuart, quatre jours après son abdication forcée et la nomination du régent Moray, et neuf jours avant le couronnement du roi (cérémonie à laquelle le sermon officiel fut prêché par John Knox lui-même), l'Assemblée émit le vœu que « des hommes vertueux et savants fussent chargés de l'éducation du prince, afin que,

(1) 1er *B. of Discip.,* chap. xi, sect. 7, 8, 9.

arrivé à sa majorité, il pût être, par la bénédiction du Très-Haut, un instrument réconfortant de Dieu, grâce à une instruction vertueuse (1). » Ayant ainsi entamé, dans le cas royal, la question de l'enseignement particulier et posé le principe de l'intervention ecclésiastique, l'Assemblée se mit le même jour à rédiger une ordonnance générale sur la situation des précepteurs, laquelle fut immédiatement adoptée. Sa teneur était de priver les précepteurs et les pédagogues, tout comme les maîtres et les professeurs, du droit d'enseigner, sans que préalablement, les surintendants ou les visiteurs de l'Église ne les eussent examinés et trouvés « capables et sans reproches (2). » Au mois de décembre, dans les lois que nous avons déjà citées (3), le Parlement accepta la résolution de l'Assemblée, et ces lois donnèrent au surintendant la surveillance aussi bien des pédagogues que des maîtres d'école.

Pour le moment, ces mesures semblaient suffisantes. Mais l'on trouvait encore un moyen d'échapper à cette surveillance, et il fallait chercher des pouvoirs encore plus étendus. Les parents qui se sentaient gênés par ces règlements, eurent l'idée assez naturelle d'envoyer leurs enfants à l'étranger accompagnés de pédagogues. L'Église ne tarda pas à s'en apercevoir. Cette fois, il fallait plus qu'un droit de surveillance : il s'agissait d'empêcher complètement cette émigration; et les pasteurs n'hésitèrent pas à demander cette mesure violente. Une des prières qu'ils adressèrent à leurs archevêques en 1578, était justement d'interdire formellement aux parents d'envoyer leurs enfants dans les pays catholiques et

(1) *B. U. K.*, I, 110; Row, p. 34-35.
(2) Row, p. 35.
(3) *Act. Parl. Scot.*, III, 24, 25, 37, 38.

d'ordonner à ceux qui étaient à ce moment à l'étranger de retourner sous peine d'excommunication (3). L'année suivante, ils en vinrent à demander au roi lui-même de condamner à des peines civiles ceux qui continuaient à envoyer leurs enfants dans « des villes papistes, en France ou ailleurs (4). » Mais le roi n'était pas disposé à prêter l'oreille aux exigences de l'Assemblée, et il n'en fut plus question pendant plusieurs années.

Jacques VI continuait à accorder plus ou moins ouvertement ses sympathies au parti catholique, jusqu'à ce que les évènements historiques des années 1592 à 1594 l'eussent forcé à se donner au mouvement protestant. Ce fut d'abord l'assassinat, en 1592, de Moray, « le bon régent », le noble le plus populaire de son temps, par le chef du parti catholique. Sous l'influence de la fureur populaire que souleva cet acte barbare, Jacques signa « la charte de l'Église d'Écosse », loi par laquelle le roi se joignit au Parlement pour ratifier dans les termes les plus clairs, l'établissement du presbytérianisme réformé et les peines contre l'ancienne religion (1). Mais il fallait que l'opinion publique fût encore plus soulevée avant que Jacques fût convaincu de l'imprudence et du danger de sa politique ambiguë. La panique nécessaire fut produite au commencement de l'année suivante par la découverte d'un complot ayant pour but l'invasion de l'Écosse par l'Espagne et le rétablissement du catholicisme. Toutes les terreurs éveillées par « l'invincible Armada » furent renouvelées ; et quelques Écossais ayant défendu, par les armes, certains délégués du Pape, envoyés en Écosse en 1594, le roi se décida enfin à

---

(3) Row, p. 66 ; Peterkin, II, 46.
(4) Row, p. 67.
(1) *Act. Parl. Scot.*, III, 541.

prendre énergiquement le parti de punir les chefs catholiques qui étaient ainsi en révolte, et d'ôter tout danger du côté du catholicisme en Écosse. C'est l'année suivante (1595) que les pasteurs reviennent à leurs préoccupations à propos des pédagogues. Ils attribuent cet oubli de « la pureté de la religion », qui avait été si menaçant pour la paix du pays, à l'habitude d'envoyer des enfants librement dans les pays catholiques, et ils se plaignent de ce que le roi lui-même n'est pas sans reproche à cet égard, en permettant à ses enfants de fréquenter la société des catholiques (1). En fin de compte, ils répètent leur demande que le roi prenne des mesures pour empêcher les pédagogues suspects d'accompagner des enfants à l'étranger (1601) (2). En réponse à leur requête, le roi déclara, dix-huit mois plus tard, qu'il ne permettrait à son Secrétaire d'accorder un passeport pour quitter l'Écosse à aucun fils de noble ou de gentilhomme à moins qu'il soit accompagné d'un précepteur approuvé par l'Église (3).

Nous avons déjà remarqué le fait qu'à partir de ce moment, l'Assemblée perd pendant presque quarante ans son indépendance d'action; et le roi se crée l'autorité qu'il avait tant cherché à acquérir sur l'Église en lui imposant des archevêques (appelés d'abord commissaires) nommés par le roi lui-même, et lui permettant ainsi d'exercer une pleine direction sur l'organisation de l'Église. Nous n'avons, jusqu'en 1638, plus de rapports de délibérations de l'Assemblée. Cependant, il est probable que, dans les réunions locales des consistoires, la

---

(1) La jeune princesse Elisabeth avait été confiée à Lady Livingston (Forbes-Leith, *Narr. of Scott. Cath.*, p. 364). Lord Livingston était coté comme catholique, « mais ses amis servent le roi. » *Calendar of State Papers*, III, 667.

(2) *Hist. Kirk* (Maitland), II, 454-457.

(3) *Ibid.*, p. 462.

campagne contre « l'idolâtrie » dans l'instruction continuait. On peut citer un cas à Aberdeen en 1604. Le Consistoire avait des doutes à l'égard des opinions religieuses de deux pédagogues qui avaient accompagné le jeune lord Gordon à l'étranger. Ayant comparu devant le Conseil presbytéral, ils furent acquittés avec une admonestation, tous deux ayant exprimé leurs convictions protestantes. La faute relevée contre eux, celle d'avoir assisté à la messe en France, leur fut pardonnée sous le prétexte qu'ils y étaient allés seulement pour avoir une occasion de voir le roi (1).

Sous la réaction contre la Réforme, pourtant, qui se faisait sentir maintenant, le nombre des catholiques s'accroissait et l'éducation à l'étranger restait une question sérieuse. Que l'opinion générale la trouvât d'une importance non seulement religieuse, mais politique, c'est ce que montrent les termes d'une loi très détaillée que les États adoptèrent le 27 janvier 1609. Ce fut, en somme, la constatation de ce que l'Assemblée avait prévu depuis des années et l'adoption bien tardive des mesures qu'elle avait toujours réclamées.

La loi (2) constate d'abord l'augmentation du nombre de « papistes » en Écosse et l'explique par l'éducation mal surveillée des enfants à l'étranger. Il est donc défendu aux pédagogues d'accompagner des enfants hors de l'Écosse ou aux nobles de les envoyer sans que ces pédagogues aient un certificat de bonne vie et mœurs et d'opinions religieuses délivré par leurs évêques. Des amendes sont détaillées pour chaque infraction au règlement, suivant le rang du coupable, à partir de 5.000 livres écossaises pour un comte. La loi

(1) *Presb. Rec. Aberdeen* (Spald. Cl.), p. 194.
(2) *Act. Parl. Scot.*, IV, 406.

ordonne aux nobles qui veulent laisser leurs fils à l'étranger de ne leur permettre de vivre que « dans des endroits où l'on professe la religion ou du moins où celle-là n'est pas restreinte par la cruauté de l'Inquisition. » Naturellement ces enfants ne doivent fréquenter aucun service « idolâtre. » On prévoit enfin le cas de ceux qui voudraient envoyer leurs fils dans d'autres pays, mais qui n'ont pas les moyens de leur donner des pédagogues. Des jeunes gens se trouvant dans ce cas doivent être envoyés là où « l'on professe la religion » ; mais, si après leur départ, ils fréquentent les offices d'une religion contraire à la formule protestante, leurs parents doivent déposer entre les mains des États une garantie « qu'ils ne les entretiendront pas, ni ne leur fourniront quoi que ce soit de nécessaire ou de confortable. »

Telle fut la mesure draconienne qui, ainsi, mit le comble à la domination ecclésiastique et réalisa, autant que la loi écrite peut le faire, les aspirations de l'Église pour surveiller de haut en bas tout le corps enseignant du pays.

De 1609 à 1616, le roi défendit d'une façon absolue toute réunion de l'Assemblée de l'Église. Il est remarquable que, pendant la même période, l'on perd toute trace d'intérêt public en faveur de l'enseignement; mais, avec la convocation des pasteurs en 1616, le sujet revient dans la législation. L'Assemblée tient sa réunion au mois d'août; au mois de novembre, le roi écrit au Conseil Privé pour le pousser à veiller plus soigneusement sur l'instruction religieuse des enfants. Le 10 décembre, le Conseil publie un décret dans le sens de la lettre royale. Le même jour, il décide d'étendre son attention à toute la question de l'organisation des écoles. Il en résulte la célèbre Loi du Conseil Privé de 1616, ordon-

nant l'établissement d'une école dans chaque paroisse du royaume,

LA LOI DE 1616 (1)

La nécessité de donner un encouragement actif à l'éducation n'a jamais manqué d'être présente à l'esprit de la classe dirigeante en Écosse. Mais c'est à l'avènement du protestantisme qu'il faut faire remonter l'entrée de l'esprit démocratique et de l'idée de l'éducation universelle. La nouvelle religion ne pouvait pas se passer d'écoles, ne fût-ce que pour la propagation de la foi et la mise en pratique de son principe fondamental, le libre examen des Saintes-Écritures. La thèse est trop connue pour qu'il y ait besoin de la développer ici (2). Nous ne nous efforcerons pas, non plus, de prouver que Knox, comme son devancier Luther, avait encouragé l'idée de l'éducation universelle aussi bien dans l'intérêt des progrès de la science que dans celui de la religion (3). Le fait reste que l'initiative de l'universalisation de l'enseignement est due à la Réforme.

Pendant un demi-siècle l'Église lutta bravement pour réaliser cet idéal, mais en rencontrant toujours des obstacles de la part du gouvernement. Cependant, en 1616, le roi et le parlement publièrent un décret qui consacra les efforts ecclésiastiques dans cette direction; et, quoique cette loi ne fût pas encore suffisante pour

---

(1) *Reg. Priv. Coun.*, X, 672.

(2) Compayré (*Hist. Péd.*, p. 90, 91 *et seq.*) a démontré son application à l'enseignement primaire, et Bourchenin (*Étude sur les Acad. Prot.*, p. 11 et *passim*) l'a continuée en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

(3) Les citations du *Premier Livre de Discipline* l'ont montré et un écrivain récent a attiré l'attention du public sur le fait. Clarke, *Short Studies in Education*, p. 17-19.

réaliser les désirs qu'elle exprimait, nous croyons avoir raison d'y voir une époque dans l'histoire, puisqu'elle affirme hautement pour la première fois que l'idée démocratique était entrée définitivement dans l'esprit des actes officiels au sujet de l'éducation. La force de l'assertion, ce nous semble, n'est nullement diminuée par le fait que ce ne fut pas un amour pur de l'éducation qui en fut l'inspiration immédiate.

En effet, ce fut l'apaisement des Highlands, grande préoccupation de la dernière partie du règne de Jacques VI, et sur laquelle nous aurons à revenir plus tard, qui semble avoir été le but primitif de la loi de 1616. Et en ceci, les intérêts politiques et religieux se trouvaient réunis. Car si le roi avait eu besoin de grands efforts pour acquérir une suprématie sur ces parties réfractaires de son royaume, l'Église y trouvait des obstacles à sa propagande et dans la civilisation peu développée de ses régions et dans la différence de langue. On ne s'étonnera donc pas de voir ces deux intérêts visés par la loi.

La question de religion et de culture générale vient d'abord. « Sa Majesté a un désir tout particulier de voir la vraie religion se répandre et s'établir dans tout le royaume, et veut que tous ses sujets, surtout les jeunes, soient exercés et élevés en civilité, piété et science ». Ensuite la question de langue et le but politique: l'emploi de l'anglais dans les Highlands comme moyen de les rattacher à la civilisation générale. Mais pour obtenir ce résultat, il faut une organisation qui mette l'enseignement à la portée de tout le monde. « Nul moyen ne se prête plus à l'accomplissement du but de Sa Majesté que l'établissement, dans chaque paroisse du royaume, d'écoles où les enfants puissent apprendre au moins à écrire et à lire, à connaître le catéchisme,

et à comprendre les faits essentiels de la religion. » La création de telles écoles est donc ordonnée dans chaque paroisse où il y ait possibilité de les entretenir. Les paroissiens, conseillés par leur évêque, seront chargés du choix d'un maître, et des frais de son entretien. Les évêques reçoivent l'ordre de s'occuper personnellement de chaque paroisse dans leurs diocèses, et de se mettre en rapports intimes avec les paroissiens pour les encourager et les pousser à mettre la loi à exécution sur une base solide. Dans les cas où il y aura difficulté de réunir les fonds nécessaires, les évêques, après avoir fait leur possible, doivent faire parvenir les détails de la situation au Conseil qui, lui-même, prendra les mesures qu'il croira bonnes et nécessaires.

La loi de 1616 marque ainsi le triomphe, du moins en principe, des longs efforts de l'Église à réaliser l'idéal des réformateurs de 1561, d'un système universel d'éducation, sur une base démocratique, mettant en avant la propagation de la foi religieuse. Ce ne fut pas une victoire complète. L'État ne reconnaissait pas encore son devoir de pourvoir lui-même aux frais de l'entretien des écoles et c'était là le point faible de la loi, et celui qui empêcha dans la suite sa réalisation complète. Il fallut attendre quatre-vingts années avant que cette étape nécessaire fût atteinte.

INSTRUCTION DONNÉE DE 1560 A 1616

A l'époque que nous traitons, les Écoles de Grammaire ne s'occupaient guère que de l'enseignement de la grammaire latine, un enseignement secondaire. L'instruction élémentaire qui devait suffire à beaucoup d'enfants pour toute éducation, et qui était préalablement

nécessaire pour ceux qui pouvaient aller aux écoles de grammaire, se trouvait, soit dans les familles au moyen de pédagogues, soit dans les écoles franchement rudimentaires, écoles de vieilles dames, écoles dites anglaises, écoles de chant, etc. A la campagne, les écoles paroissiales suppléaient à ces besoins. Les villes qui possédaient des écoles de grammaire avaient depuis longtemps exigé une connaissance élémentaire de ceux qui voulaient entrer dans leurs écoles, et, pour cette raison, encourageaient et subventionnaient, mais sous une surveillance des plus strictes, une ou deux écoles élémentaires. A ces écoles, pourtant, il était formellement interdit d'enseigner autre chose que les prières, l'abécédaire et la grammaire la plus élémentaire (1). Vers la fin du XVI^e^ siècle, ce règlement était toujours en vigueur et le Conseil d'Edimbourg le renouvela « en faveur des écoles de lectures », ordonnant que nul élève ne devait être reçu à la High School sans qu'il sût lire l'anglais parfaitement et écrire un peu (2). La même habitude existait en d'autres villes et semble avoir été à peu près générale (3). Ce n'est que dans quelques petites villes, et dans les écoles de paroisse à la campagne, que l'on ne trouve pas cette séparation entre les deux degrés d'enseignement (4). Ces écoles élémentaires étaient assez nombreuses et paraissent avoir été bien fréquentées. De temps en temps, les Conseils voyaient dans leur succès un danger pour les écoles de grammaire sous leur contrôle, et maintes fois rédigeaient des règlements pour empêcher la trop grande expansion de celles-là. Ordinai-

(1) *B. Rec. Edin.*, I, 193.
(2) 1598. Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 25.
(3) Grant, *Burgh Sch.*, p. 384.
(4) *Ibid.*, p. 388.

rement on n'y enseignait que le catéchisme, la lecture et l'écriture, mais il est intéressant de remarquer certaines exceptions. Quelquefois on se spécialisait même dans cet enseignement élémentaire, une école étant destinée seulement à l'enseignement de l'écriture, la lecture étant enseignée ailleurs (1). Ou bien, le Conseil, poussé par quelque circonstance malencontreuse, appelle les maîtres élémentaires devant lui pour exiger, sous certaines peines, qu'ils enseignent à leurs élèves non seulement la science, mais aussi les bonnes mœurs et la bonne tenue, surtout afin qu'ils se conduisent bien dans la ville (2). Il y avait aussi de ces écoles auxquelles il fut permis, pour une raison ou une autre, d'ajouter des matières d'enseignement plus avancées et qui étaient plutôt subsidiaires que préparatoires à l'enseignement de la grammaire. L'enseignement du français était alors répandu en Écosse, et depuis 1556, et même avant, une école française subventionnée par la municipalité existait à Édimbourg (3). En 1574, le Conseil de cette ville saisi d'une demande faite par un Français, d'avoir la permission d'établir une école de lecture, en profita pour élargir l'étendue de cet enseignement. Le traité passé avec ce Français, porte qu'il devait apprendre aux enfants la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la comptabilité et la langue française, et recevoir pour chacun d'eux annuellement, la somme de 25 schellings, monnaie d'Écosse, et des appointements de 30 livres, durant le bon plaisir du Conseil (4). Pendant plusieurs années,

---

(1) 1593. Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 21.

(2) *B. Rec. Edin.*, IV, 479 (1587). Une dizaine de ces maîtres comparurent devant le Conseil.

(3) Voir plus haut p. 15 ; et comp. Francisque-Michel, *Les Écossais en France, etc.*, II, 78 ; McCrie, *Life of Melville*, p. 6 ; James Melville, *Diary*, p. 17.

(4) *B. Rec. Edin.*, IV, 21-23.

le Conseil continua à payer aussi le loyer de cette école (1).

A Aberdeen, plus tard, l'arithmétique et la comptabilité étaient également acceptées comme attributions de l'école de lecture (2). Dans cette même ville on trouve, à cette époque, une coutume à propos de l'école anglaise qui ailleurs semble être réservée aux seules écoles paroissiales. C'est la réalisation du sentiment des rédacteurs du *Livre de Discipline* qui voulaient que ceux qui profitaient de l'instruction servissent à édifier les autres. A Aberdeen, deux élèves de l'école anglaise devaient répéter le catéchisme par demandes et réponses dans l'église tous les dimanches après midi, « pour l'édification des personnes ignorantes et des domestiques (3). »

Quant aux écoles paroissiales, nous avons très peu d'informations sur la nature exacte de l'instruction qu'on y donnait et de ce qui la distinguait de l'enseignement des écoles de grammaire. Évidemment leur but principal était de répandre les bienfaits d'une éducation élémentaire. Il est pourtant vrai que dans la plupart des cas c'était le pasteur, ou un aspirant au pastorat ayant fait des études universitaires, qui tenait l'école et que par conséquent il y avait possibilité d'une instruction élémentaire et secondaire. Il faut aussi conclure qu'en effet, on y portait fréquemment les études jusqu'à l'enseignement secondaire puisqu'il est généralement reconnu que les hommes éminents du temps en sortaient avec une connaissance de la langue latine. Mais c'est tout ce qu'on peut dire avec confiance, à moins que l'on ne soit tenté de généraliser le renseignement extrêmement précieux

(1) *B. Rec. Edin.*, IV, 554.
(2) En 1607. Kennedy, *Annals of Aberdeen*, II, 137.
(3) *Kirk Sess. Rec. Aberd.* (Spald Cl.), p. 25.

que nous a laissé James Melville dans son célèbre *Journal*. Melville (il s'agit du neveu du fameux André Melville, le sujet de la biographie érudite de M^c^Crie) nous raconte ce qu'il a vu à l'école paroissiale de Logie, près de Montrose, dont le maître était en même temps pasteur de Logie. Melville y est allé en 1563 quand il avait sept ans, et c'est là que son éducation a commencé. «Il y avait, dit-il, aux alentours bon nombre d'enfants d'honnêtes gens et de gentilshommes, bien instruits, élevés pieusement et accoutumés à la pratique de jeux honnêtes.» Puis il décrit les études qu'on leur faisait faire : d'abord naturellement les matières religieuses comme moyen d'enseigner la lecture et l'écriture ; ensuite les éléments de la grammaire latine et du français ; et plus tard la lecture des classiques. « Nous apprîmes à lire le catéchisme et les prières par cœur, aussi à prendre des notes de l'Écriture Sainte, après lecture faite. Puis nous apprîmes les rudiments de la grammaire latine avec les vocables en latin et en français, et des discours divers en français avec la lecture et la prononciation correcte de cette langue. Plus loin nous procédâmes à l'*Étymologie* et la *Syntaxe* de Linacer. Ajoutez-y les *Nomenclatura* de Hunter, les *Minora Colloquia* d'Erasme, quelques-unes des *Églogues* de Virgile et des *Épîtres* d'Horace et les *Épitres ad Terentiam* de Cicéron.» Cela représente le travail de cinq années. Melville fait l'éloge de la méthode du maître, quoique lui-même n'en ait pas profité, avoue-t-il, autant qu'il aurait dû le faire. Ce qui le frappa, ce fut que le maître, en enseignant les auteurs, les analysait non seulement au point de vue de la grammaire, mais aussi à celui de la syntaxe logique, d'où il faut supposer (car Melville quand il écrivait son journal était hautement compétent pour en juger) que cette méthode représentait une avance sur

la méthode ordinaire de l'époque. C'était la coutume dans les écoles d'alors de combiner les exercices du corps avec la culture de l'esprit (1), et l'école de Logie n'y faisait pas exception. « Là, nous avions aussi le bon air, et des champs assez vastes; et le maître nous enseigna à tirer de l'arc, à jouer au golf, à faire de l'escrime, à courir, à sauter, à nager, à lutter, à jouer des tours, chacun ayant son émule autant en classe aux leçons, que dehors aux jeux (2). »

C'était déjà une éducation assez large, et aux écoles de grammaire, on la poussa plus loin. Pour ces écoles nous avons un peu plus d'informations. Il y a d'abord l'indication de ce même Melville, mais elle ne nous avance pas beaucoup. Après avoir passé cinq ans à Logie, Melville partit pour l'école de grammaire à Montrose (1568), où la première année fut consacrée à la révision de la grammaire, à des lectures de Térence (*Phormio*) et à des thèmes. Dans les années suivantes, vinrent l'étude des *Géorgiques* de Virgile, « et diverses autres choses (3). » Ces quelques mots complètent le témoignage de Melville, et c'est ailleurs qu'il faut chercher les renseignements plus détaillés. Une des plus célèbres des *grammar-schools* au XVI^e^ siècle fut celle de Perth. Un des pasteurs de cette ville était alors un homme des plus érudits. Ayant fait ses études à l'Université de Saint-André et plus tard dans plusieurs Universités d'Europe, lauréat de deux Universités italiennes, et renommé pour sa connaissance du grec et de l'hébreu, John Row retourna dans son pays natal en 1558 en qualité de nonce. A la Réforme, d'abord réfractaire puis ébranlé par la

(1) M^c^Crie, *Life of Melville*, p. 3.
(2) James Melville, *Diary*, p. 16-17.
(3) *Ibid.*, p. 20-21.

découverte de la fausseté d'un prétendu miracle, il accepta tardivement la formule protestante et fut nommé pasteur à Perth (1). Là, il utilisa bientôt son érudition au profit des élèves de l'école de grammaire. Beaucoup d'entre ceux-là étaient en pension chez lui, et, quoique l'enseignement qu'il leur donnait ne puisse pas être considéré comme celui de l'école, sa nature nous donne une idée de la culture générale dans cette institution. A l'école et dans les champs, les élèves ne devaient parler que latin ; et dans la maison de Row toute la conversation était en français. Mais il leur apprenait aussi le grec et l'hébreu (2). Avant et après les repas, c'était la coutume de lire des passages de la Bible; si ceux-ci étaient tirés de l'ancien Testament on lisait en hébreu, grec, latin, français et anglais; ceux qui se trouvaient dans le nouveau Testament, en grec, etc. (3). Point n'est besoin d'appuyer sur la haute valeur pédagogique de cette association intime de l'enseignement des langues avec toute la vie quotidienne.

La ville d'Édimbourg, comme il convient à une capitale, avait conscience de son devoir de faire de sa *High School* un exemple à suivre. Elle se rappela le cas de Cicéron qui envoya son fils auprès de Cratippe à Athènes attiré par le haut renom du professeur et de la ville, dont l'un pourrait lui fournir la littérature et la science et l'autre de bons exemples. Et « comme cette ville est la plus noble et la plus célèbre, et le miroir de

(1) Pour les détails de la vie de Row, sont à consulter : M^c^Crie, *Life of Knox*, p. 170, et l'article « Row » dans le *Dict. Nat. Biog.*

(2) L'historien Row dit que le légat Row fut le premier qui introduisit la langue hébraïque en Écosse. Il l'apprit à ses enfants qui, tout en étant élèves, l'apprirent au maître de l'Ecole de Grammaire de Perth. Row, *Hist. of Kirk* (Maitland), I, 211, 243. Grant (*Burgh Sch.*, p. 332) confond les Row, croyant que l'hébreu ne fut enseigné à Perth qu'en 1632.

(3) Row (Maitland), I, 210, 211.

bonnes mœurs et de civilité de ce royaume, donc elle devrait avoir les professeurs les plus fameux et les plus lettrés pour instruire la jeunesse et pour donner autrement à des hommes sages et nobles l'occasion d'envoyer leurs enfants, comme Cicéron, pour y être instruits (1). » En 1578, Lawson, le successeur de Knox à Édimbourg, profitant de l'agrandissement de son influence par le dépit qui se montra cette année contre les évêques, réussit à persuader au Conseil de construire un nouveau bâtiment pour l'école; et il est à noter que l'intention de Lawson était vraisemblablement de combler la lacune laissée à Édimbourg par le manque d'une Université. Il avait rêvé qu'en rehaussant les études de l'école municipale, celle-ci pourrait acquérir le prestige d'une Université. En tout cas il voulait que l'on y enseignât la Logique et la Philosophie, ce qui aurait fait de cette école au moins une « Scholam illustrem (2). »

Lawson a pu trouver en partie son inspiration dans un scandale qui fut relevé devant le Conseil Privé deux ans plus tôt. En 1557, l'Évêque des Orcades avait légué des rentes et une somme d'argent pour la création à Édimbourg d'un collège divisé en trois sections : 1° une école pour la Grammaire, 2° une pour ceux qui apprenaient la Poésie et l'Éloquence, 3° une partie pour l'enseignement du droit civil et du droit commun. En 1576, le but du legs fut rappelé au Conseil Privé qui somma les administrateurs de comparaître devant lui. Il fut découvert qu'ils n'avaient rien fait pour appliquer à leur objet les fonds qui leur avaient été confiés et qu'ils s'en étaient servis pour leur propre profit. Le Conseil leur ordonna de les restituer immédiatement, mais il semble

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 7 (1562).
(2) Grant, *Univ. of Edin.*, I, 106.

que la mesure fut trop tardive et on ne retrouva plus la fondation (1). Trois ans plus tard, le projet de Lawson cessa d'être désirable, car, en 1581, le parti anti-épiscopal, ayant remporté encore des victoires, obtint du roi une charte pour la fondation d'une Université à Édimbourg (2); et l'école de cette ville n'a jamais eu ce caractère universitaire qu'on avait voulu lui prêter (3). Le Conseil même constitua une Commission pour arranger un curriculum pour la High School avec l'expresse recommandation de le distinguer nettement de celui de l'Université (4). Le rapport des travaux de cette Commission ne nous est pas parvenu, mais celui d'une autre, formée dans le même but en 1597, est parmi les archives de la ville (5). Il est à remarquer que cette commission a travaillé avec la plus grande conscience de l'importance de son œuvre, et les hommes les plus éminents de la ville, y compris les juges de la Cour suprême, des avocats, des pasteurs érudits et le recteur de l'Université, prêtèrent leur aide aux conseillers municipaux. Leur décision fut que les études seraient divisées en quatre classes, nul élève n'ayant le droit de passer de l'une dans l'autre sans subir un examen ni sans le consentement du proviseur et du maître de la classe supérieure à celle d'où il sortait. Les questions de la discipline intérieure, les rapports entre les divers maîtres, les examens (dont quatre par an dans chaque classe) et les frais à payer furent clairement et définitivement réglés; mais ce qui nous intéresse de plus près, ce sont les livres choisis pour chaque classe et qui indiquent la

(1) *Reg. Priv. Coun.*, II, 528.
(2) Grant, *Univ. of Edin.*, I, 107.
(3) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 15.
(4) *Ibid.*, append., p. 16-17.
(5) *Ibid.*, append., p. 24-26.

nature et le degré de l'enseignement qu'on y donnait. Le latin était l'unique sujet d'étude de cette école, et bien entendu, enseigné dans cette langue. La première classe s'occupait d'apprendre les rudiments et de faire des lectures simples. Pour que cette classe fût bien fréquentée, le même règlement défendit aux écoles libres d'enseigner même les éléments du latin. Les livres dont on se servait étaient les *Rudiments* de l'Écossais Simson (connus sous le nom des « Rudiments de Dunbar », d'après la ville où Simson exerça le pastorat) et les *Colloques* de Cordier. La seconde classe apprenait les règles d'après la première partie de Pelisso, faisait des versions trois fois par semaine, et lisait les *Tristia* d'Ovide et les *Épîtres Familières* de Cicéron. Pendant la troisième année on travaillait la deuxième partie de Pelisso, la *Syntaxe* d'Érasme, les *Métamorphoses* d'Ovide, et Térence. En première, on avait la troisième partie de Pelisso, la *Prosodie* de Buchanan, un des Traités Grammaticaux de Linacre, et on lisait Virgile, Salluste, les *Commentaires* de César, Florus, les *Épîtres* d'Ovide. Les dimanches, il y avait des travaux se rattachant aux devoirs religieux. Ainsi, la classe des commençants lisait le *Catechesis Palatinatus;* la suivante apprenait par cœur également le catéchisme en latin; et la troisième classe lisait les Psaumes latins de Buchanan. Quand ils avaient complété ce plan d'études, les élèves étaient prêts à suivre les cours de la Faculté.

On a essayé de montrer (1) le haut développement des études à la High School d'Édimbourg par le fait qu'en plusieurs occasions le professeur de latin (Humanité) à l'Université quitta volontairement ce poste pour accepter celui de Directeur de la High School. Mais il

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 47.

faut se méfier complètement d'un tel raisonnement. Il est trompeur parce que basé sur une conception erronée des positions respectives de ce professeur et du directeur de l'école à cette époque. Le fait est que, quoique le professeur d'humanité eût droit en effet au titre de professeur, il n'était, pendant bien des années, que professeur particulier, autrement dit régent. Et puisque sa tâche était de donner des leçons de latin et de grec à ceux des étudiants qui, par malheur, étaient arrivés à l'Université sans savoir assez ces langues pour suivre les cours, sa situation était au-dessous de celle des autres régents et, en réalité, extra-académique (1). De plus, le traitement des régents et du « professeur d'humanité » était de 100 livres écossaises (2), tandis que celui du directeur de l'école de grammaire était de 300 marks (133 1/3 livres écossaises), plus 20 schellings pour chaque élève de sa propre classe (3). Il n'est donc pas étonnant qu'un ou plusieurs de ces professeurs aient cru acquérir plus de prestige et de confort matériel en acceptant des postes de maîtres de grammar schools (4). Ces hommes étaient pourtant de grande valeur et de haute érudition. Nous avons déjà dit qu'ils enseignaient à la Faculté non seulement le latin mais aussi un peu de grec, et c'est grâce à la nomination de l'un d'eux à la direction de l'école d'Édimbourg que

(1) Grant, *Univ. Edin.*, I, 190-191.

(2) *Ibid.*, I, 148, 189.

(3) Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 26.

(4) En 1636, le régent d'*Humanité* accepta le poste de maître de l'école de grammaire de Canongate, une situation bien inférieure à celle de directeur de la High School d'Edimbourg (Grant, *Univ. Edin.*, I, 192, note). Il y eut même des cas où des professeurs acceptèrent la situation de maître d'école paroissiale (Lee, *Lect. Church Hist.*, II, 430). Ailleurs, un seul homme remplit en même temps les fonctions de maître d'école et de professeur à l'Université, par exemple, Wedderburn, à Aberdeen, en 1614 (Grant, *Burgh Sch.*, p. 366).

nous devons le premier enseignement du grec dans cette institution. C'est sous la direction de John Ray (nommé en 1606) que ce progrès fut réalisé (1). Tout l'enseignement de l'école fut réorganisé. Au lieu de quatre classes il y en avait maintenant cinq; et la cinquième ne marquait pas seulement une autre subdivision mais une véritable avance sur l'état des études en 1598. Partout la grammaire de Despautère remplaçait celle de Pelisso. Dans la première année, au lieu de lire les *Colloques* de Cordier on se servait des *Vocables* de « Strivusburgius » pour l'exercice des déclinaisons. On exigeait dès le commencement une étude plus exacte et plus soignée des formes grammaticales; pour s'exercer dans les règles de la syntaxe on employait les exemples contenus dans les *Dicta Sapientium*. La lecture commençait alors pendant la seconde année avec les *Épîtres* de Cicéron, sur lesquelles on faisait des thèmes et des versions. Dans la troisième l'on ajoutait *De Senectute* et *De Amicitia* à la lecture de Térence; et en seconde le progrès est encore plus remarquable par l'addition de Suétone aux lectures et par l'enseignement sérieux de la versification latine au lieu de la simple étude de la *Prosodie* de Buchanan. A ces classes s'en ajouta une plus avancée où les études représentaient une complète innovation. Là, on apprenait pour la première fois la Rhétorique en étudiant les discours de Cicéron et son traité sur ce sujet, et les devoirs consistaient non seulement en thèmes, versions et versification, mais aussi dans la composition des discours. La lecture était beaucoup plus étendue comprenant Salluste, Plaute, Horace, Juvénal et Perse. Quant à la méthode, on remarquait que la prose et la poésie devaient être étudiées alternativement. Enfin les

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 29-30.

élèves de cette classe apprenaient la grammaire grecque « Lyesiod ou Thergius (1). » Chaque semaine, on avait des répétitions et des « disputations » en classe, et deux fois par an un examen public avait lieu en présence des ministres et des magistrats.

Un programme d'études de l'école de grammaire de Glasgow est cité par Grant (2). Ce programme n'a pas de date mais représente vraisemblement l'état de choses ver 1573. Dans ce cas, Glasgow était, à ce moment, plus avancée qu'Édimbourg, fait dû sans doute à l'existence d'une Université dans cette ville. Le programme ressemble remarquablement à celui adopté à Édimbourg en 1614. Les lectures sont à peu près les mêmes. Il y a, dans les deux programmes, provision pour cinq classes, la cinquième comprenant la rhétorique, la versification et les éléments du grec. Un fait de méthode noté dans le programme de Glasgow est intéressant. C'est le choix, pour les thèmes, d'un passage traduit d'un auteur romain afin que l'élève puisse toujours avoir recours à un latin pur pour se corriger son devoir. « Cette année (la troisième), deux ou trois fois par semaine, on donnera un passage en langue maternelle, choisi des œuvres de quelque auteur latin poli et élégant, surtout des œuvres de Cicéron. Quand chaque élève aura traduit ceci en bon latin et l'aura soigneusement écrit, il le donnera au maître ou au répétiteur pour être examiné. Le devoir du maître, en examinant le thème, sera d'entendre lire distinctement et d'une voix claire par

(1) McCrie suggère (*Melville,* p. 475) « Hesiode et Theognis. » Ne se peut-il que « Thergius » soit une méprise pour Freigius, Johannes Thomas, jurisconsulte et littérateur allemand, né à Fribourg-en-Brisgau, mort en 1583? Il publia : *Grammatica græca,* Norimbergæ, 1580, in-8°. (Bibl. de Reims). Voir *Répertoire d'Ouvr. Péd.,* p. 298.

(2) *Burgh Sch.,* p. 336–338.

chacun son thème (les autres écoutant en silence), de voir si chaque phrase est écrite sans faute, et, s'il y en a, de les corriger de telle façon que tout le monde l'entende. En dernier lieu, on fera apprendre par cœur, ou du moins lire soigneusement, le passage dans l'original, de sorte que chaque élève puisse mieux apprendre à se corriger ses fautes. »

Ces extraits montrent que « instruction », même à cette époque, n'était pas synonyme de « éducation » et qu'on se rendait compte de l'importance de la bonne méthode pour développer les esprits. C'est le même souci de la culture qui fait que l'on exige (poussé peut-être par quelque indiscipline) que les maîtres enseignent les bonnes mœurs autant que la science (1). L'Église aussi faisait sentir son influence en demandant que chaque élève donne un compte rendu écrit du sermon du dimanche (2), usage, certes, qui n'est pas sans avantages au point de vue de l'éducation.

Nous avons vu que l'enseignement du grec ne s'établit à Édimbourg qu'en 1614. Quoique l'Écosse adoptât cet enseignement, même dans les Universités, beaucoup plus tard que l'Angleterre (3), la capitale n'était nullement à la tête de ce mouvement. Le programme déjà cité montre que Glasgow l'avait devancé de presque une quarantaine d'années. Mention a déjà été faite de l'enseignement du grec à Montrose en 1534 et à Aberdeen avant 1553 (4). A Perth, tout de suite après la

---

(1) Aberdeen, 1573, Kennedy, *Annals of Aberd.*, II, 125.

(2) *Kirk Sess. Rec. Aberd.* (Spald. Cl.), p. 25.

(3) McCrie. *Life of Knox*, p. 3.

(4) Pour Aberdeen, Grant, (*Burgh Sch.*, p. 47), et Hutchison (*High. Sch. Stirling*, p. 66), disent « avant 1540 » ; mais le passage sur lequel cette opinion est basée nous paraît avoir seulement rapport à l'Université et non à l'école de grammaire. Voir Leslie, *De Origine, etc. Scotorum*, lib. IX, fol. 451-452.

Réforme, les élèves de l'école de grammaire apprenaient le grec, sinon en classe, du moins à la maison de Row (1). Glasgow paraît avoir été la première ville qui suivit ces exemples : Banff et Haddington firent de même en 1585 et 1591 respectivement (2). En 1606, un autre foyer de connaissances grecques apparut quand John Davidson, l'érudit pasteur de Prestonpans, fonda dans sa paroisse, de ses propres ressources, une école de grammaire « pour l'enseignement du latin, du grec et de l'hébreu (3). » Il est à remarquer aussi qu'avant 1580 le grec prit place dans l'enseignement du jeune roi Jacques VI.

Comme l'instruction de ce prince représente le niveau le plus haut de l'enseignement particulier de son temps il convient maintenant d'en dire quelques mots. Cela est d'autant plus intéressant que Jacques reçut une éducation qui était, pour ainsi dire, une combinaison de l'instruction publique et particulière. Plusieurs jeunes gens de la noblesse, y compris même un Français, Jérôme Groslot, Sieur de l'Isle, partageaient les études royales (4). Ces études étaient sous la direction immédiate de Georges Buchanan, l'Écossais le plus éminent dans le mon-

GEORGES BUCHANAN
(d'après les *Icones* de Bèze).

(1) V. plus haut, p. 67.
(2) Grant, *Burgh Sch.*, p. 333.
(3) Fondation ratifiée par le gouvernement, 1606. *Act. Parl. Scot.*, IV, 302.
(4) M^c^Crie, *Melville*, p. 118.

de scholastique de son siècle. Parmi les papiers de Sir Peter Young, l'assistant de Buchanan dans cette tâche, on a retrouvé une esquisse d'une journée de travail du prince à un moment quelconque entre 1570 (quand Jacques VI n'avait que quatre ans) et 1582, l'année où Buchanan mourut. Ce travail aurait dû être la meilleure préparation à une culture libérale. Après les prières du matin, on commençait la journée par les auteurs grecs, et on lisait une partie du nouveau Testament, Isocrate ou les *Apophthegmata* de Plutarque, et l'on s'exerçait dans les règles de la grammaire. Après le premier déjeuner on lisait Cicéron, Tite Live, Justinien, ou l'histoire moderne. On donnait un soin tout particulier à cette dernière, surtout en ce qui concernait le pays sur lequel le prince devait régner plus tard (1). L'après-midi, il s'appliquait à la compostion et, quand il avait le temps, à l'arithmétique ou à la cosmographie (ce qui comprenait la géographie et le principe de la sphère), ou à la logique ou à la rhétorique (2). Remarquons que quoique Buchanan, comme tous les humanistes de son temps, méprisât la langue maternelle — « veterem illam et anilem priscorum Britannorum balbutiem (3) » — il ne l'oublia pas dans l'instruction du prince ; et il est probable que le premier livre de poésie publié par le roi en 1584 contient les devoirs faits par lui à ce sujet pour ses précepteurs (4). Avec une telle instruction et sous de tels maîtres, Jacques, par son intelligence naturelle, ne pouvait guère manquer de faire des progrès rapides dans la

---

(1) McCrie, *Melville,* p. 117.

(2) Irving, *Memoirs of Buchanan,* p. 160.

(3) Buchanan, *History,* fol. A, II : Quod ad me attinet malim ignorare veterem illam et anilem priscorum Britannorum balbutiem, quam dediscere quodcunque hoc est sermonis latini, quod magno cum labore puer didici.

(4) McCrie, *Melville,* p. 117, note 4 et p. 121, note 1.

science. Sa culture, toute pédantesque qu'elle était, remplit d'admiration tous les étrangers qui eurent l'occasion de le voir de près. L'ambassadeur français en Écosse le décrivit comme étant « plus judicieux, plus prudent et plus sage que vous ne sçauriez imaginer (1) »; et le duc de Rohan, un des hommes qui avaient le plus voyagé de son temps, rompt son silence habituel à propos des princes, pour faire son éloge (2). S'il est malheureusement vrai que les Anglais changèrent de langage et dirent de lui à peu près ce que les Romains avaient dit de Galba, qu'on l'eût cru digne de l'Empire s'il n'eût jamais été empereur (3), une chose est certaine : il devint le « seul prince anglais qui ait porté jusqu'au trône des connaissances tirées de la lecture ou une culture littéraire considérable (4). »

---

(1) M. de Maupas à M. de Beaumont, ambassadeur en Angleterre. Edimb., 27 déc. 1602. — Teulet, *Documents, etc.*, IV, 351.

(2) *Voyage, etc. du duc de Rohan,* p. 206-207. Le passage mérite d'être cité textuellement ; le voici :

« Si en tout le reste de mon voyage qui est presque toute la Chrestienté (j'en sépare la France), j'ay manqué de subiect de parler des princes véritablement et bien tout ensemble (qui a esté l'occasion de m'en faire taire jusques à ceste heure) et que ceste isle de Bretaigne, non toute l'Isle mais la plus petite et stérile partie s'en trouve plus fertile qu'aucune autre nation, et m'en fournisse, au lieu d'un, deux subiects, non deux subiets mais deux miroirs de vertu, desquels tout le monde chacun selon son sexe doivent prendre exemple, mérite elle pas d'estre honoré ?... Certes, si nous considérons particulièrement la façon de vivre publique et particulière du Roy d'Escosse, ses mœurs, ses actions, l'excellence de son esprit, son sçavoir et son éloquence, nous le jugerons digne de gouverner son Royaume et beaucoup d'avantage. »

Dans ses impressions générales de l'Écosse, le passage suivant nous intéresse, en ce qui concerne l'état d'éducation :

« Si j'ay trouvé l'Escosse fort stérile à apporter ce qui est requis et nécessaire à la vie humaine, je l'ay trouvé fort fertile à produire gens vertueux. Car outre la Noblesse que j'y ay cognuë, pleine de civilité et de courtoisie, il s'y voit quantité de gens fort doctes, outre la valeur générale à toute ceste nation et la fidélité telle que nos Roys de France en ont composé les gardes de leurs corps » (p. 218).

(3) De Larrey, *Hist. d'Angleterre,* II, 593.

(4) Mark Pattison, *Life of Casaubon,* p. 296 (cité par Hume Brown, *Buchanan,* p. 253).

Enfin, pour un dernier renseignement sur les idées pédagogiques du temps, nous pouvons recourir à certaines indications données dans une grammaire latine qui parut en 1612. Nous voulons dire celle d'Alexandre Hume, qui après avoir étudié à Saint-Andrews et à Oxford, et passé seize ans en Angleterre en qualité de précepteur, devint en 1596 directeur de la High School d'Édimbourg. Il occupa ce poste jusqu'en 1606, quand il fut nommé à la direction de l'école de grammaire de Prestonpans à laquelle nous avons déjà fait allusion. En 1615, il démissionna pour aller occuper une pareille situation à Dunbar (1). Il acquit ainsi une expérience assez variée et étendue pour lui permettre d'entreprendre la rédaction d'une grammaire et de mériter notre attention quand il parle de la méthode pédagogique.

Sa grammaire (2) parut en 1612 quand il était encore maître à Prestonpans. En plus du traité de grammaire proprement dit, son livre contient (3) un chapitre dont l'objet est de montrer aux parents et aux instructeurs de la jeunesse les idées de Hume sur l'éducation et la méthode d'enseigner la grammaire. D'abord Hume soutient que les jeunes gens, aussi bien ceux qui se préparent en vue d'une occupation mécanique que ceux qui n'envisagent que les professions libérales, doivent être tenus sous la direction du maître jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans. Par son mot « magister » il faut comprendre « maître d'école » et « professeur d'Université ». Son idée à ce propos était contraire à ce qui était d'usage

---

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 29, 41-47 ;
M^cCrie, *Melville*, p. 473 ;
Hume, *Gram. Nova*, préface.

(2) *Grammatica nova in usum juventutis Scoticæ ad methodum revocata ab Alexandro Humio*, etc. Edimb., 1612.

(3) P. 108-115. *Ad Parentes, Tutores et Præceptores Juventutis Scoticæ Parænesis.*

en Écosse, où un jeune homme pourrait sortir de l'Université à l'âge de 20 ans. Mais Hume basait son idée sur son expérience en Angleterre où il avait vu le fonctionnement des collèges dans lesquels on ne pouvait entrer avant d'avoir 18 ans révolus, et où les études universitaires devaient être suivies pendant sept ans. Il trouve qu'avant l'âge de 25 ans un homme n'est pas en état de bien diriger sa vie par ses propres ressources. En vue de cette longue éducation scolaire il faut que, dès qu'il peut parler, l'enfant apprenne à aimer l'école. La méthode pour arriver à ce but révèle en Hume plutôt le maître d'école soucieux d'avoir une classe facilement disciplinée que le doux père de famille. L'enfant aimera l'école, dit-il assez naïvement, si les parents le soumettent à une discipline sévère à la maison, l'admonestant et le punissant plus librement. Dans ce cas, il sera facile pour les maîtres de le gagner à l'école par des caresses, de l'attirer vers la vertu par des fruits et des pommes. On ne doit pas corriger des fautes par des coups, mais par une diligence plus soignée.

Jusqu'à l'âge de 9 ans, les enfants resteront à l'école primaire, dite anglaise, où ils apprendront à lire et à écrire. Cette partie de leur éducation doit être parfaite avant qu'on ne leur permette d'aller à l'école latine.

On commencera l'étude du latin par apprendre les déclinaisons et les conjugaisons. Hume pourtant défend que cela soit fait d'une façon peu intéressante. Au contraire, il veut qu'on le fasse de telle manière que les jeunes esprits n'en soient pas fatigués. *Hœc ita tradantur ne tenella ingenia qpprimantur.* Donc, il faut en premier lieu qu'on n'essaie pas de marcher vite. Les choses doivent s'apprendre peu à peu, les enfants s'habituant plutôt à affermir et confirmer à chaque instant ce qu'ils ont déjà appris qu'à se laisser entraîner par le désir de

savoir vite les choses nouvelles et inconnues. Si on écoute ce conseil il s'ensuivra une autre condition fondamentale d'intérêt continu dans les études, à savoir : l'exactitude. Si on se contente d'une connaissance vague, ou d'un savoir appris à la hâte ou d'une façon imprécise, on s'embrouille bientôt, la confusion entre dans la mémoire, et avec les difficultés de l'incertitude viennent le désespoir, la lassitude et le dégoût. *Itaque detur opera ut puelli quod sciunt, exacte sciant.* Cette tâche, on l'accomplira plutôt par des exemples que par des règles. On ne saurait avoir trop d'exemples, commençant toujours par les plus faciles, laissant les plus difficiles pour la suite. Il faut chercher les exemples les plus variés jusqu'à ce que l'élève sache décliner ou conjuguer, suivant le cas, en conformité avec l'exemple type, sans hésitation et sans faute. C'est seulement quand ce résultat est obtenu, qu'il est permis de commencer l'étude de la syntaxe. Ici surtout il faut exiger que l'on se familiarise avec les règles par des exemples, les unes et les autres s'accompagnant toujours.

Cette partie une fois accomplie, l'on peut commencer les *Colloques* de Cordier avec lesquels comme critérium tout ce qu'on a déjà appris doit être examiné et éclairci. Quand un élève sait juger sûrement de ce qui est grammatical et de ce qui ne l'est pas, il doit lire les *Dialogues* de Hume où il trouvera, tirées des meilleurs auteurs, toutes les expressions dont il pourrait avoir besoin dans ses récréations. Ensuite la lecture de Térence; mais l'élève ne doit pas commencer la Grammaire proprement dite avant qu'il puisse expliquer n'importe quel passage de Térence par les règles données dans les Rudiments.

Quant aux auteurs à lire plus tard, Hume en laisse le choix entièrement entre les mains des précepteurs ou

maîtres. Cependant pour les aider dans leur jugement il ajoute quelques conseils, bons et justes, quoique, de nos jours, un peu banaux. Par exemple il faut éviter les auteurs qui se servent de mots vieillis ou archaïques. On doit toujours se rappeler, dit-il, que le premier but du langage est d'exprimer clairement une idée ; donc le meilleur latiniste sera celui qui emploie les expressions les plus simples et les plus communes. C'est au fur et à mesure qu'on lit de tels auteurs qu'on doit travailler la grammaire, parce qu'en étant étudiée dans les auteurs mêmes, elle s'apprendra plus vite que par des exemples isolés. Par ce moyen la mémoire poussera dans son sol naturel — l'esprit de jugement. Parallèlement à cette étude et à cette lecture, on fera constamment des thèmes en prose latine, ayant soin de cultiver la pureté de langage et d'éviter des anglicismes.

Lorsqu'on sera parvenu à faire ce travail avec perfection, il sera temps de faire des essais de composition métrique. La méthode recommandée pour enseigner la versification est la suivante. D'abord le maître lira un poème d'un des meilleurs auteurs que les élèves ne possèdent pas. Quand ils auront compris et traduit le poème, il faudra le leur faire reconstituer en vers latins. Enfin on leur lira de nouveau l'original pour qu'ils le comparent avec leurs propres essais et l'apprennent par cœur (1). Ayant acquis une certaine facilité à faire cette reconstitution, il ne leur sera plus donné que la traduction d'un poème pour la mettre également en vers latins. La prochaine étape sera de leur indiquer seulement un sujet quelconque ou une Fable d'Ésope pour un devoir poétique. En attendant, il faut naturellement qu'ils se

(1) Comparez la méthode recommandée pour la prose à Glasgow, en 1573 (plus haut, p. 74-75).

familiarisent assidûment avec les poètes latins. Autant pour la prose que pour la poésie, on leur prescrira chaque jour une lecture, les élèves moins aptes étant encouragés par les efforts des autres. Par ce système ils apprendront à comprendre tout, à exprimer clairement et facilement leurs idées en prose ou à les chanter en vers; et on pourrait alors songer à les envoyer à l'Université. Mais cette décision doit être prise avec les plus grandes précautions, de peur qu'ils ne soient pas encore mûrs pour la liberté ou qu'ils n'aient pas bravé les tempêtes de la jeunesse avant de se trouver au gouvernail de leur vie.

CHAPITRE IV

LA GRAMMAIRE UNIFORME

Grammairiens étrangers en faveur en Écosse. — Despautère, P. de la Ramée, Cordier. — Le grand nombre des grammairiens et la confusion conséquente font naître le désir d'une grammaire officielle. — Action du Conseil Privé. — Étude des ouvrages des différents auteurs qui cherchent à obtenir le monopole de la grammaire. — Action du roi, du parlement et des villes. — Le projet d'une grammaire unique échoue.

Il est presque inutile de remarquer qu'en Écosse, au XVI^e^ siècle, l'étude fondamentale de l'éducation secondaire était celle de la grammaire latine. Ce qu'on appelait la science et la philosophie appartenait strictement à l'enseignement supérieur; les langues modernes ne constituaient pas encore une étude sérieuse; et la langue maternelle se débarrassait difficilement du mépris que le moyen âge lui avait prodigué. L'Écosse, donc, suivit le reste de l'Europe en rendant le mot de « grammaire » synonyme d'« enseignement secondaire. » Il convient pourtant d'examiner les efforts portant sur l'enseignement de cette grammaire et qui sont particuliers à l'Écosse.

Dès 1567, presque au lendemain de la Réforme, les autorités commencèrent à s'inquiéter de la façon dont on enseignait la grammaire. Jusqu'alors on s'était servi des livres qui étaient en usage sur le continent. Les dif-

ficultés de l'imprimerie expliquent en partie cette habitude (1), d'autant plus commode, que la méthode du temps demandait qu'on se servît de grammaires entièrement écrites en langue latine, qui pouvaient ainsi se prêter également à l'étude dans tous les pays, et c'est expressément pour jouir de cet avantage que l'auteur de la principale de ces grammaires met sa langue maternelle à l'écart (2).

De tous les grammairiens qui fourmillaient en Europe après Donat, Priscien et Alexandre de Villedieu, le plus célèbre était le Flamand Van Pauteren ou Despautère. Tels étaient l'influence et le prestige dont il jouissait, qu'on peut le considérer comme l'Aristote de la grammaire. Les différentes parties de son livre parurent à Paris en 1510, 1512 et 1515, mais le volume tout entier, sous le titre de *Commentarii Grammatici,* ne fut publié qu'en 1536 à Lyon, et l'année suivante à Paris. Son œuvre fut imprimée pour la première fois en Écosse, à Édimbourg, en 1579, sous forme d'un abrégé (3). Un autre abrégé par Jean Pelisson (Lyon 1530) acquit aussi une grande popularité en Écosse. Au premier coup d'œil, son livre paraît assez lourd et compliqué pour rebuter tout lecteur. D'abord il est écrit en latin. Sous la forme de demandes et réponses, l'écolier est conduit à travers une explication des idées rudimentaires de la grammaire en général et les règles les plus usitées; mais les autres

---

(1) Lee, *Mem. for Bible Soc.,* p. 10 ; Chalmers, *Life of Ruddiman,* p. 101 ; Duncan, *Lit. Hist. of Glasg.,* p. 12.

(2) *Gram.* de Despautère, édit. 1537, fol. 3 : « Vernaculum nusquam adjeci, hanc provinciam præceptoribus relinquens, ut qui non nostratibus solum hoc opusculum scripsi verumetiam Gallis, Hispanis, Anglis », etc.

(3) Pour une bibliographie détaillée, voyez Murray, *Proc. Philos. Soc. Glasg.,* vol. XXXVI, 267. Nous basons nos réflexions sur l'exemplaire dans la Bibl. Mun. de Dijon : *Johannis Despauterii Ninivitæ Commentarii Grammatici.* Parisiis, 1537, in-fol.

parties du volume (Etymologie, Syntaxe, Versification, Figures, Art épistolaire, Orthographe) consistent en vers latins entremêlés de gloses et d'exemples. Forcément les vers destinés à pareil usage sont des plus barbares, mais ils étaient censés aider la mémoire à retenir plus facilement les règles à apprendre. Regardé du point de vue moderne, l'ouvrage manque de gradation. Les difficultés et les règles viennent en foule accabler le novice, les vers étranges le rebutent plutôt qu'ils ne l'attirent et les gloses sont longues et compliquées. Il est vrai aussi qu'on trouve, parsemés dans le courant du livre, des préfaces, des avertissements, des lettres, des dédicaces, des apologies et des éloges, qui n'occupent que trop de place, mais au moins il nous épargne ces discussions philosophiques auxquelles on était accoutumé, et où l'on expliquait « la cause efficace, la cause matérielle, la cause formelle et la cause finale du présent livre » et d'autres questions de pareille importance. Avec toutes ces fautes, qu'on ne doit pas trop lui reprocher, il avait des qualités qui lui donnèrent le premier rang parmi les grammairiens du temps. Si l'ouvrage est long, Despautère avait raison quand il soutenait qu'il l'était moins que la plupart de ceux qui l'avaient précédé (1), Le livre était savant et cela, au lieu d'être un défaut, comme le voudrait M. Vérin (2), était sa principale qualité. Au moment ou Despautère composa sa grammaire, des corrections et variations de la *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu avaient paru en tel nombre que presque chaque école semblait avoir une grammaire à elle. Dans cette foule d'écrivains, l'imitation remplaçait la science, de sorte qu'une grammaire

(1) *Gram.*, fol. 24.
(2) *Étude sur Lancelot*, p. 48.

vraiment savante était devenue le besoin du temps. C'est ce qui explique en grande partie le succès de Despautère. Au point de vue pédagogique, il possédait encore d'autres avantages. Sous l'aspect encombré et rebutant du livre, il y avait une plasticité comparative pour le maître d'école. Despautère voulait être savant, mais il ne voulait pas que son livre fût absorbé directement par les écoliers, et il l'avait arrangé d'une telle manière, que la sagesse du maître pourrait en choisir ce qui convenait à chaque étape du développement de ses élèves, tandis que les gloses lui fourniraient les détails les plus approfondis pour leurs besoins ou les siens propres, au moment nécessaire. Une des preuves de cette maniabilité, c'est le nombre d'abrégés de l'ouvrage qui parurent, évitant au maître le travail, mais aussi le plaisir, d'en faire un triage suivant les besoins de ses élèves (1).

La petite grammaire de Pierre de la Ramée ne peut être considérée comme un de ces abrégés. Elle est élémentaire mais, comme telle, elle a des qualités de clarté et d'ordre qui lui donnent une supériorité sur les *Rudiments* de Despautère. Si l'enseignement supérieur avait été de notre ressort, nous aurions eu à parler de l'influence en Écosse de la révolte de Ramus contre la méthode Aristotélicienne. Andrew Melville était un de ses élèves et imprégna de ce nouveau sentiment toute son œuvre de rénovation de l'enseignement universitaire en Écosse (2). La *Grammaire* de Ramus resta longtemps un livre d'école très en honneur parmi les

(1) Pour une discussion des mérites de Despautère, avec des citations de ses vers, voy. Verin, *Étude sur Lancelot*, p. 47, 48, 118; et Lantoine, *Hist. de l'Enseignement secondaire*, p. 31-36.

(2) M^c^Crie, *Life of Melville*, p. 11, 384-386.

Écossais (1). Il y en eut une édition à Paris en 1559 (2), et en 1585, une édition toute en anglais parut à Londres (3). « Peu de préceptes, beaucoup d'usages » était sa maxime, et ce livre, tout petit qu'il est, témoigne de sa passion caractéristique pour l'exactitude et l'ordre dans l'arrangement des idées, et de sa conscience de l'inutilité des longues spéculations métaphysiques du temps. Ces dernières y manquent complètement. La première partie du livre est un essai curieux et intéressant pour enseigner la prononciation exacte et uniforme du latin par un moyen phonétique, donnant les mouvements anatomiques ou physiologiques pour produire chaque son vocal. Dans la section purement grammaticale, il gagne de la clarté en se rapprochant de la méthode moderne de schémas ou paradigmes. Il ne donne pas seulement les terminaisons pour chaque déclinaison ou conjugaison, mais aussi plusieurs exemples types, chacun sans contraction. Ce procédé, si naturel et nécessaire, ne s'était pas encore recommandé d'une façon aussi parfaite. Ses règles pour la syntaxe sont brèves, et exemplifiées, non par des phrases fictives, mais toujours par des morceaux choisis des auteurs classiques. L'édition anglaise renferme, avec la grammaire (147 pages), les *Rudiments* en 60 pages. Dans ces derniers, qui traitent sommairement tout le sujet, les demandes et réponses de Despautère se modifient assez pour mériter presque le nom de dialogues entre le maître et son élève. Ce n'est pas un point sans importance que, tandis que l'édition parisienne était en latin, il parut si vite, à Londres,

---

(1) V. Hume, *Gram. Nova,* préface.

(2) *P. Rami, regii eloquentiæ et philosophiæ professoris, Grammaticæ libri quatuor.* Paris, 1559 (Bibl. Sainte-Geneviève).

(3) *The Latine Grammar of P. Ramus translated into English.* Lond., 1585 (Bibl. Univ. Edim.).

une édition en anglais ; en Écosse, les éditions latines continuaient à être répandues.

Si les *Rudiments* de Ramus ressemblaient à des dialogues, c'est à Mathurin Cordier que revient l'honneur d'élever la conversation en méthode utile et intéressante (1), et lui aussi devint bien connu parmi les écoliers écossais. Savant (« ubicunque docebit Maturinus Corderius florebunt bonæ litteræ », est un des exemples de la grammaire de Junius Rabirius), maître et professeur expérimenté (il avait enseigné dans cinq collèges à Paris, et ensuite à Bordeaux, Neuchâtel et Lausanne), d'un tempérament doux et sympathique (« le bon Mathurin »), Cordier avait tout ce qu'il fallait pour être un bon rédacteur d'un livre d'école. Les *Colloques* parurent en 1564 (2). Un des mérites de Cordier, c'est d'avoir employé la langue maternelle dans les livres de classe (3). Il n'était pas moins humaniste pour cela. Comme Massebieau, citant un passage du livre de Cordier, intitulé « *De emendatione latini sermonis apud Gallos* », l'a démontré (4), il méprisait, autant que les plus aveuglés de ses contemporains, la langue maternelle, et ne s'en servait pour les enfants que parce que le besoin de clarté dans les idées élémentaires l'exigeait. C'était un manuel de conversation qui devait être lu et relu en même temps qu'on apprenait la grammaire (5), et il était

---

(1) Les *Colloques* d'Erasme n'entrent pas en ligne de compte, puisque, là, il ne s'agissait pas d'apprendre la langue à des commençants. V. Benoist, *Quid de puerorum institutione senserit Erasmus*, p. 52-96.

(2) Nous avons consulté l'exemplaire de la Bibl. Nat. : *Colloquiorum scholasticorum libri iiii ad pueros in sermone latino paulatim exercendos*. Lugd., 1564.

(3) Comme nos remarques sur Vaus et Linacre le démontreront plus bas, Cordier ne fut pas le premier à en faire cet usage. Massebieau, pourtant, soutient le contraire (*Colloques du* XVI^e *siècle*, p. 223).

(4) *Colloques*, p. 223, 233.

(5) Cordier, préface aux *Colloques*.

destiné à familiariser l'enfant avec la pratique des règles et des mots; mais avec un bon professeur on aurait pu facilement se dispenser de grammaire formelle, car les colloques sont, après tout, une première ébauche de manuel, appliqué à la langue latine il y a presque trois siècles et demi, de la méthode dite «directe» et couramment acceptée comme une invention de nos jours. Dans une série de dialogues en latin, accompagnés de courtes explications ou traductions là seulement où elles sont absolument nécessaires, le maître et l'élève, ou les élèves entre eux, parlent de leurs leçons, de leurs jeux, des jours de la semaine, des parties du corps, des devoirs naturels, des affections, et ainsi de suite. Les conversations sont très variées et toujours intéressantes. Elles sont d'ailleurs progressives en longueur et en difficulté. Elles enseignaient en même temps la grammaire latine, les règles des jeux des écoliers, et la bonne tenue, et mettaient en pratique la méthode sextuple que suivait Cordier dans ses classes: parler, réciter, interpréter, annoter, lire, traduire (1).

Mais si, pour les Colloques, l'Écosse, comme l'Angleterre, importait pour ses besoins ou les auteurs, ou les ouvrages (2), elle avait aussi ses propres grammairiens. Le premier semble avoir été John Vaus, le savant professeur de latin à Aberdeen de 1520 à 1537. Comme les grammairiens de son temps, il écrivit des commentaires sur la *Doctrinale* d'Alexandre, un en 1522, et un autre l'année suivante (3). Mais il publia aussi des *Rudiments*

(1) Berthault, *De M. Corderio,* p. 52. On trouvera des notices intéressantes sur Cordier et son œuvre, dans Haag, *La France Protestante* (nouv. édit.), IV, 682-694 ; Quicherat, *Hist. de sainte Barbe,* I, 152-154 ; Bourchenin, *Académies Protestantes,* p. 49-52.

(2) Massebieau, *Colloques,* p. 54.

(3) En collaboration avec Bade, l'imprimeur. Deslisle, *L'Imprimeur parisien Josse Bade,* p. 9.

en 1522, à l'usage de ses étudiants écossais. Ce livre est excessivement rare. Grant en a pu voir un exemplaire particulier et en donne quelques citations (1). Ce qu'il y a de plus remarquable est que toutes les explications sont en écossais, de même que les parties des verbes, etc., sont traduites. Suivant la coutume de la période pour les rudiments, l'auteur se sert beaucoup des demandes et des réponses.

Il faut aussi faire mention d'un des ouvrages de George Buchanan qui, après son départ de Sainte-Barbe, où il avait achevé l'établissement du véritable enseignement classique (2), publia en 1533 une traduction latine de la grammaire de l'Anglais Linacre (3). C'était un traité sommaire des rudiments destinés aux commençants et qui devait être complété par les explications orales du maître. Ce qui charma Buchanan, ce fut sa simplicité et le bon arrangement de ses détails (4). Avant la fin du siècle, il y eut quatorze éditions de cette traduction (5), mais quoique cette œuvre de Linacre et une autre de sa main (6) fussent employées en Écosse, il ne paraît pas que la traduction de Buchanan s'y soit fait imprimer ou mettre en usage.

Tels étaient, avec certains traités de Louis Vives et la

---

(1) *Burgh Sch.*, p. 51-56.

(2) Avec Cordier et Strebée. Quicherat, *Hist. de Sainte-Barbe*, I, 152.

(3) *Rudimenta grammatica T. Linacri ex anglico sermone in latinum versa, interprete G. Buchanano Scoto.* Paris, 1533, in-8 (Bibl. Mazarine). Buchanan avait déjà dicté sa traduction à ses élèves à Sainte-Barbe. Quicherat, I, 162.

(4) *Préface* de Buchanan, *Rud. Linac.*, p. 4, où l'on entrevoit la lutte difficile qu'avaient à soutenir les vrais savants pour combattre la domination des commentaires « imbéciles ».

(5) Hume Brown (*Buchanan*, p. 66) n'en mentionne que sept : mais comp. *Répert. des Ouv. Péd.*, p. 395, 396.

(6) *De emendata structura latini sermonis.* C'est un ouvrage plus avancé et plus critique sur la grammaire. Un exemplaire est à la Bibl. de Dijon (Paris, 1527-29, in-fol.). La deuxième édition (1532, in-8) se trouve représentée à la Mazarine.

grammaire de Lily, qui passèrent d'Angleterre en Écosse, les livres principaux qu'on avait à sa disposition quand, en 1567 ou peu de temps avant, le Conseil Privé s'occupa de la question des grammaires. Évidemment l'Écosse souffrait alors, à son tour, de l'épidémie de grammaires sans valeur ni suite qui avait déjà tellement nui à l'enseignement sur le continent. Toute trace, bien entendu, de cette foule de livres est perdue, mais leur nombre était devenu tellement encombrant que l'État décida d'introduire de l'ordre dans l'enseignement en les supprimant tous, pour les remplacer partout par une grammaire uniforme qui serait faite d'après l'ordre du gouvernement. Ce fut le premier mot d'une tentative d'uniformité qui devait être renouvelée à maintes reprises pendant deux siècles, tentative condamnée d'avance par le sentiment de liberté et la force naturelle des circonstances.

Le 14 janvier 1567-68, le Conseil Privé accorda à un imprimeur le privilège exclusif de publier la grammaire qu'on « allait faire rédiger, intitulée la *Grammaire générale*, et qui serait employée dans toutes les écoles de ce royaume (1). » Nous ne pouvons dire exactement ce qui a poussé le Conseil à prendre une telle décision à ce moment précis. Évidemment, c'était la solution en apparence la plus facile de la difficulté du choix entre des grammaires rivales. Ces dernières étaient si nombreuses et si différentes qu'à chaque changement d'école ou de maître les parents étaient obligés d'acheter un nouveau livre (2), et les conseillers ne purent plus fermer

(1) Chalmers, *Life of Ruddiman*, p. 21 (comp. Lee, *Mem. for Bible Soc.*, append. p. 6.

(2) « ... Unde factum est ut quoties parentum, ut sit, arbitrio præceptor esset mutandus, toties vetera dediscenda et nova ediscenda forent ; atque ita puerorum studia non solum impedirentur sed et ingenia miscere obruerentur. » Carmichael, *Gram. lat. de Etymol.* (1587), préf. iii. Comp. *Act. Parl. Scot.*, IV, 374.

l'oreille au bruit toujours croissant de leurs plaintes. Il se peut que ce soit là l'unique raison de l'action du Conseil, mais, en l'absence d'autre renseignement, on pourrait peut-être la rapprocher d'une inspection des écoles ordonnée par l'Église. En 1566, John Row fut chargé de cette tâche, un de ses ordres étant expressément d'examiner la compétence des maîtres en matière d'enseignement (1). Row était un des hommes les plus érudits de l'Écosse, et il est plus que probable qu'il s'intéressait vivement à cette question de grammaire et que, allant de paroisse en paroisse où beaucoup des maîtres étaient de jeunes étudiants qui préparaient leurs examens en vue du pastorat, il fut frappé, ou dans les écoles ou auprès des maîtres, de la multiplicité des grammaires et de la confusion qui en sortait. Son rapport, donc, aurait pu mettre au point la question d'une grammaire uniforme imposée par l'État. C'était le moment aussi où Georges Buchanan prenait une part active aux Assemblées de l'Église (2). Le Conseil du moment, pourtant, ne s'est pas occupé de la mise en exécution de sa décision, ou quelque difficulté se présenta. Pendant presque dix ans, il n'est plus fait mention de la question. En 1575 (15 décembre), elle revint à l'ordre du jour. Cette fois, on prit des mesures plus pratiques. On somma cinq des maîtres les plus savants du pays avec un des précepteurs du roi (3) de comparaître devant le Conseil « pour lui donner leur

(1) 28 déc. *B. U. K.*, I, 72 ; Peterkin, II, 18. L'ordonnance d'inspection fut renouvelée l'année suivante (17 juin) avec des pouvoirs plus étendus. *C. L. S.*, p. 21.

(2) Hume Brown, *Buchanan*, p. 190.

(3) *Reg. Priv. Coun.*, II, 478. Georges Buchanan ou Peter Young, précepteurs de Sa Majesté ; Thomas Buchanan, de Stirling ; William Robertoun, d'Édimbourg ; Andrew Symson, de Dunbar ; James Carmichaell, d'Haddington, et Patrik Auchinlek, de Saint-André.

avis à propos de la forme de grammaire qui devait à l'avenir être enseignée dans toutes les écoles du royaume. » Ce comité de grammairiens se réunit à Stirling sous la présidence de Buchanan (1), et, après délibération, rapporta qu'il ne pouvait recommander l'adoption générale d'aucune grammaire existante. Mais pour combler cette lacune, les grammairiens offrirent leurs services pour rédiger une nouvelle grammaire, en attribuant les parties de cette tâche à des membres différents du comité. Cet arrangement plut au Conseil qui leur donna pleins pouvoirs de faire imprimer l'œuvre qui résulterait de leurs efforts communs et ordonna que, dès que cet ouvrage aurait paru, tous les maîtres d'école l'adoptassent sous peine de renvoi de leurs situations (2).

Cinq ans passèrent avant que les travaux du comité eussent porté fruit. En 1580 (3), les *Rudiments*, constituant la première division de l'ouvrage projeté, virent le jour. Ils étaient de la main d'André Simson, maître de l'école de grammaire de Perth, et plus tard de celle de Dunbar. Les *Rudiments* de Simson expliquent, sommairement avec des exemples, les cinq déclinaisons des substantifs, la déclinaison et comparaison des adjectifs, les pronoms, la conjugaison des verbes, et les parties indéclinables du discours. Cela est suivi d'une courte syntaxe qui pourtant est peut-être trop brève pour être utile. Toutes les allusions aux genres des noms et les longues listes de noms irréguliers qu'on trouve dans les

---

(1) Carmichael, *Gram. Lat. de Etym.*, préface. — Hume Brown, *Buchanan*, p. 243.

(2) *Reg. Priv. Coun.*, V, 110 et suiv.

(3) Murray, *Proc. Philos. Soc. Glasg.*, vol. XXXVI, p. 270. (Le *Dict. Nat. Biog.*, LII, 282, donne la date de 1587). Voici le titre exact : *Rudimenta Grammatices in gratiam juventutis Scoticæ conscripta.*

grammaires complètes sont omises (1). Sans que le gouvernement insistât sur son adoption, ce livre gagna bientôt la confiance du corps enseignant, et beaucoup d'éditions en parurent jusque dans le XVIII^e siècle.

A James Carmichael, pasteur et maître de l'école paroissiale d'Haddington (2), il incomba d'écrire la partie qui traitait de l'Étymologie, et, s'étant réfugié en Angleterre pour échapper à des poursuites pour délit politique (3), il le fit paraître à Cambridge en 1587 (4), l'année avant que, réhabilité, il rentrât de nouveau en Écosse et reprît ses fonctions pastorales.

Son livre était, dans son genre, presque un modèle de clarté. Tout y aidait merveilleusement la mémoire et témoignait d'une grande originalité dans son arrangement systématique de tableaux au moyen d'accolades et de classifications. En cinquante pages d'une allure presque attrayante, il décrit la nature, la forme et l'usage des substantifs et des adjectifs. Point de dissertation verbeuse : tout est sacrifié à la mémoire visuelle. Le livre est en latin, sauf les exemples artificiels qui sont traduits en écossais. Il a le tort de commencer comme ses prédécesseurs par un effort pour arriver à démêler les genres des substantifs avant d'entrer dans les déclinaisons ou l'emploi des mots.

Buchanan lui-même se chargea d'une troisième partie, celle de la prosodie, mais son traité (5) était encore en

---

(1) Murray, p. 296.

(2) Un certain « James Carmichael » fut recteur de l'École de Grammaire d'Aberdeen, de 1573 à 1575. *Prospectus Aberd. Gram. Sch.* (1906-1907), p. 52.

(3) *Reg. Priv. Coun.*, III, 662, 665.

(4) *Grammaticæ latinæ, de Etymologia, liber secundus, ex vetustissimis artis et linguæ auctoribus depromptus, ea methodo quam Senatus Literatorum, Regiâ auctoritate Sterlingi habitus, Scoticæ Juventuti facilliman censuit.* Canteb., 1587, in-4 (Mazarine).

(5) *De Prosodia Libellus* (1595).

manuscrit en 1593. Les autres sections ne furent pas exécutées, et on ne sait même pas à qui elles furent assignées.

Le projet avait ainsi tellement traîné et tardé à se réaliser, que les villes enfin s'impatientèrent et voulurent passer outre et résoudre de leur propre initiative la question qui tourmentait l'enseignement (1). A une Convention des Bourgs royaux en 1593, on discuta longuement les mesures à prendre. L'idée de choisir une des grammaires actuellement en usage et de la rendre universelle par une entente mutuelle fut écartée, et on adopta un ordre du jour confiant aux principaux ministres et anciens d'Édimbourg, le soin d'en faire préparer une dans un court délai (2). Cette action de la part des bourgs suffit à réveiller la conscience endormie et l'amour propre du Conseil Privé. Au mois de décembre de la même année, il étouffa le projet de la Convention municipale, en constatant que deux parties de la grammaire ordonnée en 1575 avaient déjà paru, et en déclarant que le livre tout entier était complété en manus-

(1) Dans l'intervalle, deux autres ouvrages ayant rapport à l'enseignement du latin, furent publiés par des Écossais :

1° *Apparatus latinæ locutionis in usum studiosæ juventutis... auctore Alexandro Scot, Scoto, Abirdonensis Academiæ artium liberalium magistro, atque in universitate Turnonensi theologiæ candidato.* Lugd., 1588, in-fol. C'est une édition (fortement changée et augmentée) d'un ouvrage de Nizolius, et forme un dictionnaire (tout entier en latin) basé uniquement sur les écrits de Cicéron. L'exemplaire que nous avons consulté, à Gray (Haute-Saône), est probablement le seul en France. (Scot était aussi l'auteur d'une grammaire grecque en 1002 pages. *Universa grammatica græca.* Lugd., 1593. *Répert. Ouv. Péd.*, p. 597 ; Hill Burton, *Scot Abroad,* p. 312-313. Il y en a deux exemplaires, Colon. Allob., 1613, in-8, et Lugd., 1614, in-8, à la Bibl. des Avocats d'Édimbourg).

2° *Onomasticon Poeticum... Thomas Jacchæ, Caledonio, auctore.* Édimb., 1592. L'*Onomasticon,* écrit en vers hexamètres, est un dictionnaire alphabétique des noms propres se rencontrant dans les classiques, avec des renvois aux sources. L'ouvrage fut rédigé avec l'encouragement d'André Melville, et publié après avoir été revisé par Buchanan. Murray, p. 282-283. — Jack était maître de l'École de Grammaire de Glasgow. *Reg. Priv. Coun.*, II, 229.

(2) *Rec. Convent. Roy. Burghs,* I, 411, 412.

crit (1). Le Conseil borna son énergie à cet édit et le manuscrit restait manuscrit. Mais, devant la déclaration gouvernementale, les autorités des écoles ne pouvaient qu'attendre. En certains endroits, l'adoption d'une grammaire n'était expressément qu'un expédient provisoire en attendant que celle du gouvernement parût (2). La *Prosodie* de Buchanan fut la seule partie du manuscrit pour laquelle on tint parole (3); et le gouvernement, avec un étrange manque de suite dans ses idées, accorda, en 1595, le privilège du roi à un autre auteur qui essaya de faire concurrence à l'*Étymologie* officielle de Carmichael.

Cet homme se nommait André Duncan (4), et dirigeait une école à Dundee. Dans son *Étymologie* (5), il exprime quelques idées très sages sur l'enseignement de la grammaire. Il pose comme principe fondamental de succès dans l'école, que l'enseignement doit attirer les élèves et ne jamais les repousser. L'école, s'écrie-t-il, n'est pas une prison ni une salle de tortures, mais un lieu d'exercice agréable. C'est l'amour et non pas la peur ni la contrainte qui doit y régner (6). En grammaire, donc, comme ailleurs, il faut que la méthode soit intéressante. Le pire moyen pour atteindre ce but n'est-il pas de faire

(1) *Reg. Priv. Coun.*, V, 110 et suiv.

(2) Hutchison, *H. Sch. Stirling.*, p. 40.

(3) Première édition, Édimbourg, 1595.

(4) Plus tard, banni de son pays natal, en 1611, avec Melville et d'autres, il devint professeur au collège de La Rochelle. M^cCrie, *Melville*, p. 326.

(5) *Latinæ grammaticæ pars prior sive etymologia in usum rudiorum.* Édim., 1595, in-12. Ruddiman donne la date 1597 (Chalmers, *Ruddiman*, p. 383), mais Murray la dément et cite 1599 (*Proc. Phil. Soc. Glasg.*, p. 271). Nous citons d'après un exemplaire de l'Univ. d'Édimb.

(6) *Schola lúda est, non carcer aut carnificina. Amore alliciendâ sunt tenera illa ingenia non trahenda timore.* La phrase rappelle presque textuellement certaines paroles de Luther dans sa Protestation de 1525. « Ces geaules de la jeunesse captive », disait aussi Montaigne.

absorber quantité de détails et de finesses, avant que l'élève ne soit en état d'apprécier leur valeur ? Et d'ailleurs tous ces détails, même si on les retenait bien, seraient suprêmement inutiles pour la grande majorité des élèves. On sent déjà un avant-goût de la critique moderne dans son exclamation : A quoi donc les finesses de la grammaire serviront-elles, surtout compliquées par des vers latins, à des jeunes gens qui vont être négociants, matelots, fermiers, tailleurs ? Ce qu'il leur faut n'est pas de savoir par cœur des règles et des exceptions, mais de faire la connaissance de la littérature latine. Donnez-leur donc le minimum de grammaire formelle, pour qu'ils soient conduits par le chemin le plus court à la lecture des auteurs, et là, en contact avec l'*âme*, ils feront avec intérêt et profit la connaissance plus intime du *corps*, de la langue latine. Une grammaire d'école doit donc être courte, simple et claire.

Évidemment, d'un homme d'expérience avec de pareilles idées, on pourrait attendre une grammaire d'une pratique excellente, et c'est ce qui serait sûrement arrivé si Duncan n'avait pas été nourri de Despautère et n'avait pas conservé ainsi, malgré lui, des habitudes de pensée qui le mettaient en contradiction avec ses propres principes. On voit, par exemple, qu'il est convaincu de l'absurdité d'enseigner la grammaire en vers latins, lesquels ne lui semblent qu'un obstacle de plus dans une tâche déjà difficile. Ils aident la mémoire à retenir des règles, mais, par le fait même, détruisent l'utilité de ces dernières. Car une règle qui ne s'exprime que dans une formule où l'on ne peut changer ni un mot ni une syllabe ne peut pas s'apprendre d'une façon intelligente qui la rende assez maniable pour être appliquée dans des cas divers. D'ailleurs, le fait de mettre les règles en vers, leur donne des tournures qui ne font qu'obscurcir leur

portée. Il abandonne donc l'usage de cette méthode. Mais l'idée ne lui vient pas que de pareils arguments peuvent militer contre une grammaire en prose si cette prose est latine; et d'un bout à l'autre de son livre il n'emploie pas un mot d'anglais. Il garde son admiration pour Despautère comme livre de maître, manuel de savant, mais constate avec véhémence le ridicule de le mettre tel quel entre les mains des écoliers. Agir ainsi, n'est que plonger l'élève, dès le commencement, dans une obscurité grammaticale et par le nombre des règles et par les listes d'exceptions, et par l'emploi des vers latins. Cela ne l'empêche pas de « prétendre suivre Despautère » tout en le simplifiant à son gré.

On pourra facilement critiquer la liste des définitions et des classifications des différentes espèces de mots, par laquelle, à l'instar de son maître, il commence son œuvre, mais à part cela, on ne peut qu'admirer la simplicité et la clarté qu'il y apporte. Il a su profiter de la disposition de la grammaire de Carmichael et il utilise mieux le système des tableaux pour les irrégularités. Le livre est plus complet que celui de Carmichael en ce qu'il renferme les conjugaisons des verbes. A ce propos, il est à remarquer qu'il fait suivre les mots simples de leurs irrégularités et leurs composés, plutôt que de classer ces derniers, comme c'était jusque-là la coutume, d'après la nature de l'irrégularité même. La méthode de Duncan avait certainement beaucoup d'avantages au point de vue de la facilité pour la mémoire. Il n'avait rien traduit dans le texte, mais la même année il publia un appendice contenant le vocabulaire des verbes, etc., avec traduction (1).

---

(1) *Appendix Etymologiæ ad copiam Exemplorum, una cum interprete.* Édimb., 1595, in-8 (Murray, p. 271).

Mais malgré sa préface intéressante et les attraits de son texte, Duncan ne paraît avoir eu aucun succès. Cela ne l'empêcha point de faire paraître, deux ans plus tard, un compendium de la grammaire tout entière (1), où en 51 pages (in-12) il expose, par l'usage de tables et de schémas, tout le squelette de la grammaire, y compris la prosodie. Plus de définitions et peu d'exemples, mais ceux-ci bien choisis. Les verbes ont leurs équivalents en anglais. Nulle règle de syntaxe n'occupe plus d'une ligne. Cette grammaire, à son tour, semble avoir eu le même sort que la précédente.

Mais les déclarations du Conseil Privé restaient encore stériles, et la patience de ceux qui ne voyaient le salut de l'enseignement que dans l'imposition d'une grammaire unique commençait à s'user. Un décret gouvernemental de 1597 « pour faire enseigner universellement une grammaire unique (2) » ne servit qu'à entretenir le mécontentement général, et les pétitions reprirent. A la longue, elles firent soulever de nouveau la question dans une séance du parlement qui se décida à essayer l'effet d'une loi. C'est celle du 2 août 1607 (3).

La question de grammaire y est, avec quelque exagération, élevée à une importance vitale qu'on ne lui avait pas encore reconnue. Ce n'est plus une simple question de méthode ou de commodité. Le parlement est persuadé, par les représentations qu'on lui a faites que l'enseignement du latin a complètement dégénéré dans tout le royaume. Cet état de choses est un danger et menace de porter grand préjudice *au bien public* du pays. Si, pour le cas particulier, la phrase est trop forte, on peut tou-

(1) *Studiorum puerilium clavis miro quodam compendio ac facilitate, latinæ linguæ et poeticæ rudimenta complectens.* Edin., 1597, in-12 (Bibl. Univ. Edin.).
(2) *Act. Parl. Scot.*, IV, 157.
(3) *Act. Parl. Scot.*, IV, 374.

jours savoir gré à ce parlement de s'être rappelé que le rapport entre l'éducation et le bien public d'un pays est des plus étroits et qu'une simple question d'enseignement a un intérêt national. Le parlement, agissant d'après sa conscience du danger, croit devoir en chercher les causes et y apporter un remède. La cause principale est le manque d'un enseignement uniforme et l'usage, par les divers maîtres en ville et à la campagne, de grammaires d'après la fantaisie de chacun. Comme le Conseil Privé, il cherche le remède en nommant une Commission pour préparer une grammaire. Les recommandations de la Commission devaient avoir la force d'une loi et chaque maître qui ne s'y soumettrait pas serait passible d'une amende de vingt livres écossaises pour les pauvres de sa paroisse, et serait privé de sa situation.

Mais l'histoire se répéta. Le parlement avait devant lui trop d'affaires pour penser à sa Commission grammaticale, et cette dernière, le premier enthousiasme passé, oublia sa tâche, ou y trouva trop de difficultés. Dans cet embarras, un maître d'école, qui avait l'oreille du chancelier, vint au secours du pays. C'était Alexandre Hume ou Home. Ancien étudiant de Saint-André, il avait passé seize ans en Angleterre, soit comme étudiant à Oxford, soit comme maître d'école. Pendant son séjour dans ce pays, il s'était naturellement occupé des méthodes d'enseignement. Simson, maître à Dunbar, dont il avait été l'élève, lui avait appris son latin par la voie de Despautère, mais ayant fait une connaissance intime avec la pratique de Linacre en Angleterre, Hume fut rempli d'admiration et prit la résolution, dès sa rentrée en Écosse, de suivre l'exemple de Sir Thomas Morus en chassant les anciennes grammaires (1). En Écosse, il

(1) *Gram.*, 2e partie, *Ad Lect.*

occupa successivement le poste de directeur d'école de grammaire à Édimbourg (1596-1606), Prestonpans (1606-1615) et Dunbar. C'est en quittant Édimbourg qu'il trouva assez de tranquillité et d'indépendance vis-à-vis de l'opinion publique (1) pour essayer la réalisation de ses projets. Il écrivit une grammaire qu'il croyait supérieure à celles de Despautère et de Pélisson; et Melville, entre autres, l'encourageait à la publier. Par l'influence de son ami le Chancelier Beaton, il obtint du Conseil Privé la nomination d'une Commission pour examiner son livre en vue de le faire adopter comme grammaire nationale (1610) (2). La Commission, composée de deux chefs de l'Église, deux avocats, et un professeur de philosophie, approuva l'ouvrage de Hume ; et, sur la demande de l'auteur, le Conseil Privé décréta son acceptation suivant les termes de 1607, comme grammaire nationale, à partir du 1er novembre 1612. D'autre part, les peines d'infraction furent aggravées. Ceux qui ne se conformeraient pas à la loi seraient exclus complètement de l'enseignement et l'amende serait de cent livres (3). Hume, donc, fit imprimer sa grammaire qui parut en 1612 (4). Il avait déjà publié ses *Rudiments* (5), et un volume de dialogues à l'imitation de Cordier, destiné à mettre à la portée des élèves le latin qui leur serait utile dans leurs jeux (6).

La Grammaire de Hume consistait en trois parties.

---

(1) *Gram.*, 1re partie, *Ad Lect.*

(2) *Reg. Priv. Coun.*, VIII, 446.

(3) *Reg. Priv, Coun.*, IX, 272, 273.

(4) *Grammatica nova in usum juventutis Scoticæ ad methodum revocata ab Alexandro Humio, Et auctoritate senatus omnibus Regni scholis imperata.* Edin., in-8 (Bibl. Advoc. Edin.).

(5) *Prima Elementa Grammaticæ in usum juventutis Scoticæ.* Édin., 1612, in-8°. Murray, p. 272. Steven, *H. Sch. Edin.*, append., p. 52.

(6) *Paræsis*, p. 5.

D'abord la grammaire proprement dite, puis une *Paræ-nesis* ou lettre aux parents sur l'éducation des jeunes gens (1), et troisièmement ce qu'il appelle une *Schola Grammatica*, où il donne des annotations et de plus amples détails sur certaines sections de la première partie. Le livre est écrit en latin, mais continue à s'écarter de la méthode de Despautère en abandonnant les vers, les règles et les explications complexes. Dans son arrangement Hume diffère de son prédécesseur Duncan et perd un peu de sa clarté, du moins de sa simplicité, en y infusant plus de science. Et pourtant on pourrait lui objecter que son livre manque d'intérêt : les règles sont données d'une manière sèche qui repousse plutôt qu'elle n'attire. En somme, il ne montre pas beaucoup de progrès sur ses prédécesseurs immédiats, sauf en ce que son livre renferme un enseignement du sujet tout entier. Mais le pays n'était pas encore prêt à abandonner si complètement ses anciens dieux grammaticaux, et Hume, comme Duncan, se trouvait sans appui parmi ses collègues. Son livre ne fut pas accepté et le Conseil ne montra aucun désir de mettre ses menaces légales à exécution. Les évêques, d'ailleurs, pour des raisons personnelles, mettaient des entraves aux succès de Hume; et son successeur à Édimbourg fomentait une opposition acharnée à ses idées grammaticales (2). Le roi lui-même, qui s'intéressait facilement à de telles questions, en conçut une appréciation défavorable. D'autres savants, à la Cour, restaient les serviteurs fidèles des anciennes méthodes, mais on aurait pu s'attendre à mieux de la part de tels hommes que Casaubon qui, détestant Ramus, voyait en Hume,

(1) Déjà analysée *supra*, p. 79–83.
(2) M^c^Crie, *Melville*, p. 383.

d'un coup d'œil hâtif, un ramiste écossais (1). L'épithète, en ce qui concernait la grammaire, était injuste. Hume lui-même n'approuvait pas la grammaire de Ramus qui lui semblait enseigner plutôt la logique que la grammaire (2), et il avait fait un effort spécial pour raccourcir les « définitions » que Casaubon lui reproche. Mais Hume ne désespérait pas et, jusqu'à la fin de sa vie, semble avoir lutté pour sa propre défense. En 1623, il avait fait des modifications et prétendait que son succès dans sa propre école prouvait les mérites de son système. Sur ses instances, le Conseil prit de nouveau son livre en considération et le posa comme sujet de discussion entre Hume et son successeur à Édimbourg (3). La confrontation des deux maîtres ne donna aucun résultat définitif, et la même année, on ordonna à six maîtres d'école de faire, chacun avec plusieurs de ses élèves, un essai pratique du livre (4). Les détails de cette épreuve intéressante, si elle eut lieu, restent inconnus, mais Hume ne conserva plus son privilège royal (5). Sept ans plus tard, il avait réussi à le faire soumettre de nouveau à une réunion de sept maîtres d'école (6) comparaissant devant une commission royale (7); mais à ce moment, Hume disparaît de la scène (8) et personne ne continue sa propagande.

Avant de quitter ce savant intéressant, il sera utile

---

(1) *Isaaci Casauboni Epistolæ, curante Theodoro Jansen, ab Almeloveen.* Amsterd., 1709, fol. 526. Epist. 878. Mars., 1613 (Bibl. Ste-Genev.).

(2) *Gram.*, 1re partie, *Ad lect.*

(3) *Reg. Priv. Coun.*, XIII, 264, 265.

(4) *Reg. Priv. Coun.*, XIII, 318 ; Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 47.

(5) Hutchison, *H. Sch. Stirling*, p. 63.

(6) *Ext. B. Rec. Aberd.*, p. 30 (1630) ; Grant, *Bur. Sch.*, p. 365.

(7) Le roi Charles Ier recommanda l'enquête dans une lettre datée du 16 juillet 1629, et le Conseil Privé nomma la Commission le 8 juillet 1630. *Reg. Priv. Coun.*, New Series, III, 596, 597.

(8) McCrie, *Melville*, p. 473 ; Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 29, 40-46.

de faire remarquer un ouvrage qu'il a introduit en Écosse quand il dirigeait l'école d'Édimbourg, et qui longtemps après passait couramment pour une de ses propres créations. Nous voulons dire le *Bellum Grammaticale* (1) qu'il faisait jouer, comme pièce de théâtre par ses élèves et qui gagna une longue popularité. Il se rattache au chapitre présent parce que c'était un essai destiné à apporter un peu plus d'intérêt dans l'enseignement de la grammaire, et qui y joua un rôle assez remarquable.

Le *Bellum* n'est nullement l'œuvre de Hume, quoique à lui revienne l'honneur de l'avoir fait connaître en Écosse. L'auteur en était Andréas Guarna, qui l'écrivit vers le commencement du XVI^e^ siècle. Des éditions en parurent à Anvers, à Venise et ailleurs (2). Son objet était de rappeler les détails de la grammaire sous forme d'une guerre entre les différentes parties du discours. Écrivant naturellement en latin, l'auteur nous décrit la beauté et les attraits de la Province de la Grammaire, région intéressante et importante, puisque tous les voyageurs à destination des pays de la Philosophie, de la Dialectique, etc., doivent la traverser. Il n'est donc pas inutile de se familiariser avec l'histoire de ce pays. Dans les temps très reculés, on raconte que les habitants vivaient en paix sous le régime de deux princes qui s'appelaient respectivement Verbum (*amo*) et Nomen (*poeta*). Mais un beau jour la discorde vint troubler ce paysage tranquille. Un grand banquet avait été organisé auquel assistaient les deux princes régnants. A la chaleur des vins généreux, une discussion se soulève à propos

---

(1) *Gram.*, I, *ad lect.*; Steven, *H. S. Edin.*, p. 37, append., p. 52.

(2) *De Bello Grammaticale ab innumeris mendis repurgatum ac postillis auctum : Andreas Guarna, Patritius Salernitanus.* Venetiis, 1581 (Bibl. Nat.).

de l'importance de l'un et de l'autre dans le discours. La question de prééminence est difficile, le débat tourne à l'aigre, les esprits se montent, le banquet finit en désordre et l'échange d'injures devient si violent, que le gant est jeté et une guerre civile éclate. Les deux partis rassemblent leurs armées. Les parties du discours se rangent d'un côté ou de l'autre, et forment leurs bataillons d'après les classifications et les règles de grammaire. Ainsi, par exemple, les Prépositions, qui soutiennent le substantif, forment trois phalanges, suivant qu'elles régissent l'accusatif, l'ablatif ou les deux cas. Par ce procédé, l'ordre de bataille présente le spectacle des règles grammaticales. On donne le signal et le combat est livré. Une lutte acharnée commence dans laquelle la victoire semble toujours douteuse, mais partout on subit des pertes énormes. La confusion s'accroît aux rumeurs de défection dans les deux armées, et il ne semble y avoir aucun espoir de terminer le combat autrement que par l'anéantissement complet de toutes les parties de la grammaire. Heureusement, à ce moment un orage épouvantable éclate sur le champ de bataille et force les deux armées à se retirer dans leurs camps respectifs. Arrivées là, elles ont le temps de se reposer et de se rendre compte de leurs pertes. Celles-ci (qui expliquent les exceptions qu'on trouve maintenant aux règles) sont alarmantes et donnent à réfléchir. Ainsi, par exemple, les chirurgiens rapportent que pas un seul combattant dans la colonne composée des superlatifs des adjectifs en *er* n'est rentré sans avoir perdu sa terminaison *issimus* dont il ne lui reste que le membre mutilé *rimus*. Le spectacle attristant d'une foule de tels blessés rend le substantif à la raison, et il envoie à l'autre camp un ambassadeur avec des propos de conciliation. Le principe d'une cessation d'hostilités est accepté,

et trois savants grammairiens sont choisis pour rédiger le traité de paix. Ils n'y mettent pas autant de temps que nos diplomates modernes. Partant du principe que M. le Substantif, quand il rencontre M. le Verbe dans une phrase, doit se soumettre au règlement de ce dernier et se conformer à ses désirs en ce qui concerne le cas, le nombre et la personne, ils posent les lois par lesquelles le Royaume de la Grammaire doit être désormais gouverné. Les citoyens ont trop vu les ravages que peut faire une guerre intestine, et ils acceptent volontiers les termes proposés par les grammairiens. Ainsi la réconciliation se fait et la paix est rétablie.

Une telle histoire dramatisée pouvait évidemment offrir beaucoup d'intérêt dans l'enseignement, et servir mieux que des vers barbares pour faire retenir les détails de la grammaire; et Hume montra beaucoup de courage et d'esprit pédagogique en introduisant avec succès cette petite pièce à un moment où l'on n'admettait pas qu'un enseignement sérieux pût se faire d'une manière spirituelle.

Cependant, on pensait toujours à une solution possible de la question d'une grammaire uniforme. Un des maîtres qui avaient été appelés pour porter un jugement sur les efforts de Hume se mit lui-même à la tâche. Nous voulons dire David Wedderburn, un érudit d'Aberdeen, qui non seulement dirigeait l'école de grammaire de cette ville, mais aussi prenait part à l'enseignement classique à l'Université (1).

Trois autres publièrent des grammaires quelques années avant lui, mais eux n'aspiraient pas, du moins ouvertement, à l'acceptation officielle. L'oubli paraît avoir bientôt couvert de son voile l'œuvre du premier

(1) Grant, *B. Sch.*, p. 366.

de ces auteurs. C'était John Leech qui, en 1624, offrit au public la grammaire (1) qu'il avait préparée pour l'usage du jeune comte d'Annandale, auprès de qui il avait exercé les fonctions de précepteur. Un meilleur sort attendait le maître de Cupar, Robert Williamson, qui en 1625 (2) reçut beaucoup d'éloges pour sa courte combinaison (80 pages) de Despautère et Linacre (3). L'Étymologie est tout à fait de l'ancien régime, écrite en vers latins avec annotations; mais plus tard sa méthode est plus rationnelle quoique en latin; et à l'aide des tables, il réussit à donner d'une façon assez simple les déclinaisons, les conjugaisons et quelques règles. Le livre n'avait rien de remarquable, mais pour le moment il convenait aux désirs de plusieurs, et en 1632, une troisième édition avait paru (4). L'adoration de Despautère inspirait aussi George Lightbody qui croyait pouvoir faire plaisir aux enfants écossais en leur rédigeant 104 pages de demandes et réponses (5), qui rappelaient les anciens amas de définitions, de divisions et subdivisions des mots, et de règles, sans même une seule table synoptique. L'auteur avait probablement bien digéré la grammaire, mais la manière dont il la présente ne la rendait guère assimilable pour des estomacs délicats. Et pourtant des éditions en parurent au moins jusqu'en 1660.

(1) *Rudimenta Grammaticæ Latinæ.* Lond., in-12. Chalmers, *Ruddiman,* p. 384.

(2) Murray, p. 274; Chalmers, *Ruddiman,* p. 385.

(3) *Grammatica latina, ad artium methodum, discentium statum, et unius anni studium è Grammaticorum cornucopia, præcipue Joh. Despauterii et Linacri commode concinnata* (titre de la 3e édition). Williamson fit aussi paraître des *Vocabula* qui, dans la suite, furent publiés, reliés avec d'autres recueils destinés à venir en aide à la grammaire. Murray, p. 297.

(4) Bibl. Univ. Edin.

(5) *Quæstiones grammaticæ in compendium digestæ ad rudiorum ingeniorum faciliorem captum,* etc. Edin., 1628, in-8 (Bibl. Univ. Édin.).

Mais Wedderburn était un homme d'un tout autre caractère. Quoique médiocre maître dans ses classes, où éclataient de fréquentes indisciplines (1), c'était un homme non seulement érudit, mais aussi ambitieux et intrigant, qui jouissait de beaucoup de prestige dans sa propre ville et ailleurs. Il avait donc pris à tâche de persuader à son pays que lui seul était le vrai prophète de son salut grammatical. Grâce à une subvention d'Aberdeen (2), il partit en 1630 pour Édimbourg où, la même année, il avait probablement mis sa voix dans la balance contre Hume. Le but de son voyage était d'arracher au Conseil Privé une approbation officielle pour sa grammaire. Sa demande ayant été infructueuse, il reconnut la faute de tactique qu'il avait commise en ne s'assurant pas l'appui du clergé avant de s'adresser au Conseil. Sa ville l'encouragea à combler cette lacune (3) et il visita plusieurs endroits « pour obtenir ou acheter » la bienveillance ecclésiastique en vue d'une permission gouvernementale. Mais cette tournée ne lui fut, non plus, pas très propice. Au mois de juillet de cette année (1631), une réunion des représentants des bourgs royaux se tint à Dysart, et Wedderburn se décida à y tenter fortune. Là, le succès commença à lui venir, quoique difficilement. La Convention, sans se compromettre, ordonna que trois cents exemplaires fussent imprimés et distribués dans le pays afin que ceux qui s'y connaissaient pussent exprimer leur avis à son propos avant qu'on ne prît une décision définitive (4). L'année suivante, la Convention reprit ses délibérations sur ce sujet et se montra, cette fois, plus nettement favorable

(1) Kennedy, *Annals of Aberdeen,* II, 125-126.
(2) *Ext. B. Rec. Aberd.,* p. 32.
(3) *Ibid.,* p. 35.
(4) *Rec. Conv. Roy. Burghs,* IV, 527.

à Wedderburn, et ordonna l'usage universel de sa grammaire (1). Pour que cette ordonnance eût une valeur législative il fallait que le Parlement y donnât son adhésion par un décret. C'est ce que Wedderburn le pria de faire. Le Parlement renvoya sa pétition au Conseil Privé (2), qui donna une réponse finale en lui refusant tout privilège ou monopole (3). Cependant la recommandation de la Convention des Bourgs fut adoptée dans plusieurs villes (4) et la grammaire de Wedderburn resta à l'usage courant jusqu'à la fin du siècle. Elle avait paru en 1632 avec un titre anglais (5); et, la même année ou l'année suivante, son auteur semble en avoir publié une modification avec un titre latin (6). Nous n'avons vu que celle-ci. Elle a sur Despautère l'avantage d'être plus courte, mais un avantage si facilement gagné n'implique pas beaucoup de mérite. Gardant les vers pour apprendre les règles, Wedderburn les met à leur place logique comme mnémoniques, c'est-à-dire, *après* l'explication de leur contenu. Mais, à part cela, on ne voit pas bien ce que la grammaire possède comme recommandation. Elle a le vieux défaut de donner une part disproportionnée à ce qu'on appelait l'Étymologie; et pour enseigner les secrets des déclinaisons et des conjugaisons, la méthode a des fautes d'arrangement très graves. Témoin, par exemple, la discussion sur les différences entre la conjugaison des verbes simples et

---

(1) *Rec. Conv. Roy. Burghs,* IV, 532.
(2) *Act. Parl. Scot.,* V, 48-49.
(3) Chalmers, *Ruddiman,* p. 24,.60.
(4) *B. Rec. Peebles,* p. 373, 374 ; *B. Rec. Stirling,* p. 171.
(5) *Short Introduction to Grammar.* Aberd., in-8.
(6) *Institutiones Grammaticæ in tres partes distributæ.* Aberd., in-8. Grant (*Burgh Sch.,* p. 367) et Murray (p. 273) après Ruddiman (Chalmers, *Ruddiman,* p. 385) disent que cette édition n'a paru qu'en 1634, mais l'exemplaire du Musée Britannique est daté de 1633 et porte la mention « *editio secunda* ».

celle de leurs composés, avant que l'élève ne sache un mot de la conjugaison régulière. Le livre est, bien entendu, tout en latin, exception faite de beaucoup des exemples qui sont traduits.

Mais « si vous priviez l'homme de ses chimères, que lui resterait-il ? » Le feu follet d'une grammaire universelle ne perdit point encore son charme, entraînant les hommes à sa poursuite, les uns attirés par la beauté de l'uniformité, les autres émus par l'intérêt du monopole (1). Les tentatives de Wedderburn ayant échoué, d'autres écrivains lui succédèrent. Le gouvernement perdant son intérêt dans la question, l'Église redoubla ses efforts. En 1641, certains pasteurs prièrent l'Assemblée de prendre la question en main, et, comme le Parlement, averti de cette proposition (2), restait indifférent, l'Assemblée choisit l'année suivante, parmi ses membres, un comité chargé de la tenir au courant du progrès de la grammaire et de donner son appui à l'établissement de l'uniformité (3). Et sans doute le sujet fut discuté dans les réunions annuelles des représentants des Universités, réunions que l'Église recommanda pour coopérer à l'uniformité dans l'enseignement en général (4). En 1646, les universitaires furent expressément priés de faire valoir leur opinion sur la question grammaticale. Nous savons que leurs délibérations continuèrent au moins jusqu'en 1707 (5), mais leurs résolutions, s'ils en prirent, ne nous sont pas rapportées.

---

(1) Le phénomène se reproduisait alors en Angleterre et en Allemagne. Adamson, *Pioneers of Modern Education*, p. 29, 34, 35. Ratich avait soulevé la même idée en 1613. Quick, *Educational Reformers*, p. 114.

(2) *Act. Parl. Scot.*, V, 367.

(3) Peterkin, II, 288, 289; *C. L. S.*, p. 63.

(4) Peterkin, II, 333, 334.

(5) *Ibid.*, II, 327.

Nous savons pourtant qu'elles tendaient vers l'uniformité dans l'emploi des grammaires. Car en 1659 le Principal de l'Université d'Édimbourg en faisant part officiellement, au Conseil Municipal de cette ville, de ses regrets que les jeunes étudiants arrivassent à l'Université sans savoir assez le latin pour suivre avec profit les cours des professeurs, indiqua, parmi les remèdes qu'il proposait, la nécessité de publier un traité élémentaire de grammaire, partie en anglais, partie en latin, qui aurait l'*imprimatur* des Universités et dont l'usage serait ordonné dans toutes les écoles du royaume. On confia même à un des professeurs, Crawford, le soin de rédiger ces *Rudiments*. Celui-ci, paraît-il, avait, quelques années auparavant, peut-être étant encore maître de l'école de grammaire d'Édimbourg, ébauché un pareil ouvrage sur la demande du conseil municipal; et c'était cette esquisse qu'on voulait faire développer et mettre au jour. Crawford mourut en 1662, laissant son ouvrage incomplet en manuscrit (1).

Le délai qui avait définitivement empêché sa publication était probablement dû au fait que, dans l'intervalle, le conseil municipal d'Édimbourg était en proie aux sollicitations pressantes d'un autre grammairien. Ce fut John Hume, qui, profitant du prestige pédagogique que lui apporta sa nomination à l'école d'Édimbourg, nomination qui couronna une longue vie pastorale, essaya de suivre les traces de son illustre prédécesseur du même nom, dont d'ailleurs il a pu être le fils (2).

Six mois après son installation à Édimbourg, il soumit au conseil municipal un volume de *Rudiments de la Langue latine* (3). Le Conseil, sur la demande de Hume,

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 65-66.
(2) *Ibid.*, p. 68, note 1.
(3) *Rudiments of the Latin Tongue*. Édin., 1660, in-8. Steven, append., p. 54.

consentit à en faire imprimer aux frais de la ville une centaine d'exemplaires à titre d'essai, pour que « les ministres, les régents et d'autres » pussent en juger la valeur pratique (1). L'essai ne fut pas en sa faveur et le livre n'entra pas dans la circulation publique.

L'arène était vide depuis quatorze ans quand Jacques Kirkwood, maître de Linlithgow, fit son entrée et sollicita la faveur publique. Dans sa pièce de début, *Grammatica facilis* (2), il se défendit d'avance de la critique par un prologue sur les idées pédagogiques qui s'y rattachaient. Quelques-unes sont intéressantes. Il montre d'abord que s'il cède sur certains points aux opinions courantes de son temps, il ne les méprise pas moins pour cela. Il s'agit de la langue à employer dans les grammaires. Lui-même croit que la langue maternelle est le seul instrument naturel (3). Mais ayant préalablement consulté ses confrères dans l'enseignement, sa propre pensée a soulevé une telle hostilité qu'il est forcé d'admettre que le moment n'est pas encore arrivé où il peut espérer avoir quelque succès sans employer la langue latine. Il veut pourtant travailler indirectement à déraciner ce préjugé, et le chemin qui lui paraît le plus commode pour y arriver est de recommander l'usage plus fréquent et plus général des petits livres écrits dans les deux langues, comme les *Colloques,* etc., à côté de la grammaire. Il ne voit pas pourquoi les bancs doivent être les seules parties de la classe qui

(1) Steven, *H. Sch. Edin.,* p. 70, note 2 (6 juillet 1660).

(2) *Grammatica facilis, seu nova et artificiosa Methodus docendi linguam latinam.* Glasg., 1674, in-8.

(3) On se rappelle que c'était une partie de l' « Évangile » que Ratich, s'inspirant peut-être de Ramus, avait déjà prêché à Francfort en 1612; trente-six ans plus tard, Comenius, à son tour, s'était rangé du même côté. Voir Buisson, *Dict. Péd.,* 1re partie, II, 2540, et S. S. Laurie, *John Amos Comenius,* p. 158-159.

servent aux élèves. Il faut aussi profiter des murs. Qu'on y suspende donc des pancartes montrant les différentes parties de la grammaire arrangées en forme de tableaux : cela aidera beaucoup à la mémoire. Mais il ne faut pas oublier de changer les tableaux, au moins tous les mois, car par la variété seule ils pourront garder leur utilité en empêchant l'intérêt de devenir du dégoût. Il proteste aussi contre l'habitude de faire des lectures simplement une discipline linguistique. A quoi bon, demande-t-il, faire lire de l'histoire par des enfants qui n'ont pas d'idées élémentaires sur la géographie et l'astronomie? Il faut que les lectures soient accompagnées de l'étude des cartes géographiques, des globes terrestres et des tableaux qui peuvent rendre compréhensible et réelle la matière des livres. C'était d'ailleurs la méthode qu'il mettait en pratique lui-même (1).

Sa grammaire était « compacte et bien arrangée (2) » ; mais, encouragé par les éloges de ses amis, il décida de la refaire sous une forme plus détaillée. Au bout de deux ans, il avait accompli cette tâche (3). L'année suivante, la nouvelle édition fut publiée en un seul volume (4).

Dans la première partie il se sert de vers comme Despautère et, comme lui, n'emploie pas de tableaux synoptiques. Pour les déclinaisons, par exemple, chaque cas s'apprend séparément, mais il faut se rappeler que

---

(1) Murray, p. 287.

(2) *Ibid.*

(3) a) *Prima pars grammaticæ in metrum redacta.* Edin., 1675, in-12.
b) *Secunda, Tertia et Quarta partes grammaticæ,* etc. Edin., 1676, in-12.
c) *All the examples, both words and sentences of the first Part of Grammar translated into English.* Edin., 1676, in-12.

(4) *Jacobi Kirkwodi Grammatica delineata.* Lond., 1677, in-8 (179 pages, y compris le Vocabulaire). Un exemplaire est à la Bibl. Nat. ; le vocabulaire lui manque.

Kirkwood suppose que le maître fera ses tableaux lui-même. Les parties suivantes sont plus claires; et les annotations, dans lesquelles il peut montrer sa vraie science, sont choisies de façon à ce qu'on puisse les laisser pour la seconde lecture, quand les règles simples auront été apprises. Ce qui le recommandait était son choix judicieux des choses à apprendre et la mise à l'écart des subtilités inutiles pour l'écolier.

Il avait obtenu en 1674 un privilège pour dix-neuf ans, mais ce n'était pas là encore tout ce qu'il voulait avoir. En 1690 (1), il eut occasion de voir comment ceux qui s'occupaient de l'uniformité étaient peu désireux de détrôner, par un acte officiel, le divin Despautère. La même année, la Commission des Écoles, présidée par un de ses anciens élèves, le fit paraître devant elle pour exprimer ses idées sur la grammaire. Les commissaires étaient d'avis qu'on devait garder Despautère. « Si l'on voulait, leur dit spirituellement Kirkwood, en ôter les superfluités, combler les lacunes, débrouiller la confusion, rectifier les erreurs, et améliorer la méthode, le Despautère pourrait passer pour une grammaire excellente (2). » La plaisanterie plut à la Commission et Kirkwood se trouva chargé de faire ce qu'il avait décrit pour rendre Despautère excellent. En 1696, il accomplit sa tâche (3). Il expliqua aux commissaires qu'il n'avait pas fait de changement matériel dans Despautère, mais qu'il l'avait simplifié, qu'il avait écarté beaucoup des

(1) *Dict. Nat. Biog.*, XXXI, 226.

(2) Kirkwood, *Gram. Desp.*. préf. *ad comm.*

(3) *Grammatica Despauteriana, cum nova novi generis Glossa cui subjunguntur singula primæ partis exempla vernacula reddita.* Edin., 1696, in-8 (Bibl. Univ. Edin.). Le *Dict. Nat. Biog.* (XXXI, 226) donne la date de 1695, mais ceci doit être une erreur, car l'édition de 1700 s'appelle « la deuxième », l'édition de 1696 devenant ainsi la première.

annotations, qu'il avait traduit des exemples (1) et qu'il avait modifié l'arrangement, ne mettant pas, par exemple, les exceptions d'une règle avec l'explication d'une autre règle, et ne traitant pas l'art des vers avant d'expliquer les éléments de la scansion. Il est permis peut-être de regarder le nouveau volume comme étant Kirkwood modifié autant que Despautère amélioré. Car l'arrangement, et beaucoup des détails du nouveau livre, sont identiques à ceux de la grammaire de 1676, et si l'auteur cite des vers et des règles de l'original du Flamand, il en substitue encore plus des siens. En somme, il espérait évidemment passer à la postérité comme rédacteur de la grammaire uniforme, soit ouvertement par son propre nom, soit non moins réellement, en amorçant le public par le nom de Despautère. Il l'avoue presque, dans sa préface, et tout en soutenant sa préférence pour son ouvrage antérieur, dit qu'il ne voit pas d'inconvénient à ce qu'on aime mieux son édition de Despautère. Il reçut tout de suite le droit de privilège, mais il mourut avant de pouvoir obtenir un monopole plus étendu (2).

Le fait est que le désir d'avoir une grammaire universelle avait perdu beaucoup de sa force et le projet d'en imposer une par mesure administrative avait définitivement échoué. Désormais on ne parle plus de cette question. Des grammaires nouvelles continuent à paraître, mais ne cherchent plus d'autre appui que leurs

(1) En cela, il suivait Vossius qui, en Belgique, avait traduit *tous* les exemples de Despautère. Kirkwood ne le fit que pour la première partie.

(2) Kirkwood était aussi l'auteur d'un *Compendium Rhetoricæ cui subjicitur de analysi Tractatiuncula*. Edin., 1696, in-12 (Bibl. Univ. Edin.). La première édition est de 1678. Pour les détails de la vie de Kirkwood, voir Murray, p. 284-294; *Dict. Nat. Biog.*, XXXI, 226, 227. La date de sa mort est inconnue, mais il publia son *Twenty Seven Gods of Linlithgow* en 1711.

mérites individuels. Le temps n'était plus où cet enseignement occupait à lui seul le domaine de l'éducation et, n'attirant plus aussi exclusivement l'attention des maîtres d'école, la recherche de l'uniformité perdit sa place dans leurs préoccupations.

L'histoire des grammaires latines devient donc un détail moins important et moins intéressant, mais nous croyons utile de donner quelques renseignements sur celles dont nous avons connaissance jusque vers la fin du XVIII^e siècle, quand on avait déjà commencé à enlever à cette matière même son influence prépondérante parmi cet enseignement encyclopédique qui caractérise plus spécialement l'école du XIX^e siècle. Cette information trouvera sa vraie place dans une note (1).

---

(1) Voir Appendice III.

CHAPITRE V

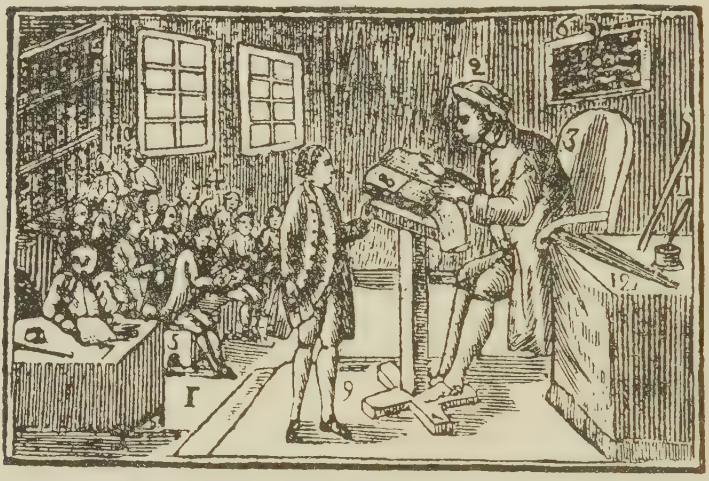
ÉCOLES PAROISSIALES

1616-1696

Exécution de la loi de 1616 empêchée par les troubles civils. — Loi de 1633 pour régler les conditions financières : responsabilité des évêques et des propriétaires. — Chute des évêques. — Loi de 1646 : pouvoirs accordés aux conseils presbytéraux, traitement légal des maîtres, droit de recouvrement. — Importance historique de la création d'un impôt scolaire. — Bons résultats. — Effet désastreux de la Restauration (1660). — La confusion législative amène la loi de 1696 : les termes de 1646 sont renouvelés, impôt direct réparti entre les propriétaires et leurs locataires, concours du Conseil Cadastral. — L'instruction et la discipline des écoles pendant cette période : éléments; musique, latin; bibliothèques; témoignage de Clerk. — Règlement d'ordre de l'école de Dundonald,

Pour l'historien de l'éducation, l'époque qui s'ouvre en 1616 est désolante et attristante. Les espoirs éveillés par la loi qui en marque le commencement se verront trompés, et à côté d'une législation parfois énergique, on trouvera une désorganisation complète dans les paroisses. Au fait, pourtant, il n'y a là rien d'étonnant. Pour l'Écosse, cette période fut une des plus troublées de son histoire, et ce qui doit surprendre n'est pas qu'on ait fait si peu de progrès, mais que la nation, aux prises avec des difficultés et des soulèvements énormes, ait pu garder, même en principe, la préoccupation de l'éducation. La liberté religieuse était de nouveau en danger et on avait besoin de toute l'attention du pays pour empêcher

la réalisation des tendances épiscopales de Jacques Ier et de son fils Charles Ier, qui menaçaient de destruction le presbytérianisme consacré par la Réforme. Pour la défense de ses propres aspirations, l'Écosse se vit dans la nécessité de faire face, à deux reprises, à une invasion par l'armée anglaise. Ensuite appelée en Angleterre, l'armée écossaise prit une part décisive au dénouement de la guerre civile. Désapprouvant l'exécution de



L'ÉCOLE
D'après une illustration de l'édition anglaise (1659) de l'*Orbis Pictus* de Comenius (Bibl. Univ. Edimb.)

Charles Ier, et en grande partie trop presbytérien pour admettre les idées religieuses de Cromwell, le pays résista à ce dernier et ne se soumit qu'après une occupation militaire. L'avènement de Charles II à la Restauration de 1660, avec ses opinions légères en matière de religion, remit le désarroi complet en Écosse et continua l'état de trouble intérieur qui ne prit fin que quand le Prince d'Orange, après la Révolution de 1688, eut pu se rendre maître de l'Écosse. C'était la période des célèbres *covenanters* et de la persécution religieuse.

Le but de la loi de 1616 était de faire établir une école dans chaque paroisse; et la nécessité de promulguer un tel décret montre combien peu le pays avait réalisé l'idéal de Knox. En somme, nous ne savons pas combien d'écoles paroissiales existaient en Écosse à ce moment. Les rapports ecclésiastiques du XVII^e siècle, qui déplorent l'absence totale d'écoles dans telle ou telle paroisse, témoignent, en même temps, et du souci de l'éducation et du manque très général d'enseignement formel. L'Église demandait souvent des statistiques à propos des écoles, mais seuls quelques fragments de ces rapports existent encore, et il serait dangereux de généraliser d'après si peu de détails. Quelques années avant 1616, une inspection de certaines paroisses du Perthshire, du Fifeshire et du Forfarshire montra que les deux tiers des paroisses possédaient des écoles entre 1611 et 1613 (1).

Une des premières actions de Charles I^er vis-à-vis de l'Écosse fut de signaler aux évêques et archevêques l'état incomplet de l'éducation et de les pousser à des inspections plus strictes et des mesures plus énergiques pour l'établissement des écoles paroissiales (2). L'année suivante, une commission royale fut nommée qui se fit envoyer des rapports de plusieurs paroisses. Les parties de ces rapports qui ont été conservées ne touchent malheureusement à aucune des paroisses dont il est fait mention plus haut en 1613, et il est impossible d'établir une comparaison. Les rapports (3) nous montrent la condition de quarante-neuf paroisses choisies dans douze départements. Sur ces quarante-neuf,

---

(1) EDGAR, *Church Life*, II, 68; M^cCRIE, *Melville*, p. 471.
(2) 1626, 12 juillet : *Reg. Priv. Coun.* New Series, I, 346, note.
(3) *Reports on Certain Parishes* (Maitland Club).

trente-cinq n'avaient aucune école publique. Les rapporteurs sont unanimes à regretter amèrement cet état de choses et le rattachent invariablement, non pas à l'indifférence générale, mais au manque de fonds. Le grand obstacle au progrès était de n'avoir pas trouvé quelque moyen sûr d'obtenir les fonds nécessaires. Après tout, la loi de 1616 ne pouvait être qu'une exhortation aux propriétaires fonciers de montrer leur dévouement, en venant au secours des écoles. Mais il n'y avait pas encore de procédure pour les forcer à s'exécuter. Les évêques, donc, rencontraient beaucoup de difficultés à cause de l'indifférence ou de la résistance des propriétaires; et naturellement cela se faisait sentir surtout dans les parties les plus pauvres du royaume, par exemple dans les îles. Les évêques semblent avoir fait de leur mieux, mais avouèrent leur impuissance à trouver les fonds pour les frais des écoles. Le gouvernement commença à sentir le besoin d'une autre démarche et les évêques reçurent l'ordre de lui envoyer les propositions que leur suggéraient leur expérience et les réclamations de leurs paroissiens (1).

Ainsi conseillé, le Parlement de 1633, un des plus laborieux de l'histoire (2), fit passer une nouvelle loi. Elle prit la forme d'une simple ratification du décret du Conseil Privé de 1616, mais en y ajoutant une clause d'une importance capitale. Elle visait particulièrement le défaut du décret précédent, celui de ne pas avoir ordonné un moyen efficace de pourvoir aux besoins financiers de l'éducation. Les évêques se trouvèrent maintenant investis du pouvoir et de l'obligation d'y

(1) *Reg. Priv. Coun.* (New Series), III, 172.

(2) On employa le système du vote en bloc et fit passer cent soixante-huit lois dans l'espace de dix jours.

veiller personnellement. La loi leur permit dans leurs inspections périodiques de réunir les propriétaires et les paroissiens, et, d'accord avec eux, de décider de la somme nécessaire pour le soutien de chaque école, somme qui serait ensuite prélevée, au moyen d'un impôt proportionnel, sur les possesseurs de la terre agricole. La mauvaise volonté des propriétaires fut prévenue par la stipulation que, dans le cas où, étant dûment avertis, ils s'abstiendraient d'assister aux réunions convoquées par l'évêque, les décisions prises par les simples paroissiens auraient autant de force légale que si les autres y avaient pris part. Les propriétaires avaient le droit d'appel au Conseil Privé s'ils trouvaient l'impôt excessif (2).

Cette loi fit enfin espérer la possibilité d'établir solidement le système des écoles. Mais, l'intérêt profond porté par les Écossais aux détails ecclésiastiques, intérêt qui a tellement contribué à la fermeté de leur caractère national, les a souvent aussi retardés sur le chemin du progrès. C'est ce qui arriva alors. Les évêques n'avaient jamais été populaires en Écosse, et ils furent investis de ce pouvoir exécutif au moment où leur prestige et leur existence même étaient de plus en plus menacés. La marée montante de la guerre civile, dont leur position était une des grandes causes, promettait de les engloutir, et quand enfin, en 1638, une assemblée libre de l'Église se réunit sans le consentement du roi, ils furent tous déposés et quelques-uns même excommuniés. Dans sa haine pour l'épiscopat, cette Assemblée refusa d'utiliser à son profit le pouvoir sur les écoles qui avait été accordé aux évêques; et dans ses ordres du jour sur l'éducation, elle retourna de nouveau aux recom-

(1) 28 juin 1633, *Act. Parl. Scot.*, V, 21.

mandations générales « que les Conseils presbytéraux, dans chaque paroisse, cherchent les moyens qui leur conviennent pour subvenir aux besoins des écoles (1). » On peut donc considérer la mesure de 1633 comme un effort complètement perdu de la législation. Comme dans la lutte politique, la question de conformité ou non-conformité au strict presbytérianisme venait avant tout, les inspections, qui furent renouvelées régulièrement par l'Église, avaient pour but principal l'élimination des maîtres dissidents, et l'intérêt de l'enseignement laïque était en grande partie oublié. La plupart des nobles s'étaient de nouveau alliés avec l'Église populaire, et celle-ci reprit son prestige du temps de la Réforme. Alors elle signala une fois de plus le manque d'écoles. Les Commissions nommées par elle reçurent la sanction du Parlement (2); et le vœu d'éliminer du corps enseignant tous ceux qui refusaient de signer les dogmes presbytériens garantissant l'indépendance de l'Église, fut enregistré parmi les lois du pays (3). Au Parlement que présida Charles à la veille de sa chute, l'Église fit demander qu'on élaborât quelque moyen de venir en aide aux écoles, surtout pour faciliter l'éducation aux enfants des pauvres, mais ne fit pas même mention de la proposition de 1633, ni ne suggéra aucun autre amendement (4). La lettre de l'Église était plutôt une récapitulation des désirs des réformateurs de 1560, qu'une aide sérieuse à leur réalisation. S'il est vrai que les Conseils presbytéraux avaient obtenu, en 1640, le droit d'imposer les paroissiens (5), ce privilège avait dû être entouré de trop

(1) Peterkin, II, 288; *C. L. S.*, p. 22.
(2) *Act. Parl. Scot.*, V, 259, 280, 479-473.
(3) *Ibid.*, V, 293.
(4) 20 août 1641, *Act. Parl. Scot.*, V, 367.
(5) Comme le dit de Montmorency (*State Intervention*, p. 119). Cependant, nous n'en avons pu trouver aucune trace dans la législation de cette année.

peu de garanties et était resté lettre morte. Pourtant, il a pu aider à un dissentiment qui s'est manifesté dans une réunion de la noblesse l'année suivante. A cette occasion, une partie de l'assistance soutenait que les frais des écoles devraient être tirés des anciens revenus des évêques, et qu'on ne devrait pas fonder des écoles dans toutes les paroisses, mais seulement là où les rapporteurs de la commission les trouveraient nécessaires. On répliqua que le projet d'attribuer les revenus épiscopaux à l'éducation, était impraticable et insuffisant, et ne ferait que ruiner les écoles ; quant à l'idée de n'avoir de ces dernières que dans des paroisses choisies, on insista sur la nécessité de donner des facilités d'enseignement à tout le monde sans exception. Les Conseils libéraux semblent avoir triomphé, mais la réunion n'eut aucune suite immédiate dans la législation (1). Les pasteurs continuaient à insister pour qu'on résolve la question, et au premier moment de la victoire de l' « Alliance Nationale » par la suppression de la révolte de Montrose, ils demandèrent au Parlement de reprendre les termes de la loi de 1633, et de les rendre effectifs pour les conditions nouvelles. La démarche de l'Église eut un succès immédiat et la même année, 1646, une loi passa dans le sens des propositions ecclésiastiques.

Par la loi de 1646 (2), les propriétaires fonciers furent de nouveau rendus responsables de l'entretien des écoles. Ils devaient se réunir d'eux-mêmes dans chaque paroisse pour fixer la répartition de l'impôt et, en cas de refus de leur part, les Conseils presbytéraux, comme il convenait au nouveau régime, auraient le droit de

---

(1) *Act. Parl. Scot,* V, append., p. 677 (5 oct. 1641).
(2) *Ibid.,* VI, 216.

nommer un comité, composé d'une douzaine d'habitants de la paroisse, qui prendrait les décisions nécessaires. Le gouvernement indiqua en plus les limites du traitement qui pourrait être octroyé aux maîtres. Il ne devait pas être inférieur à cent *marks* (fr. 139), ni supérieur à deux cents. Des retards dans le paiement de l'impôt entraîneraient une augmentation au moment du paiement. Enfin la loi plaça le maître dans une nouvelle situation légale, car il pouvait désormais avoir recours à la procédure ordinaire pour le recouvrement des dettes, dans le cas de chaque individu qui s'obstinerait à ne pas payer sa quote-part. Certes, ces procédés de recouvrement pourraient être trop onéreux pour que le maître s'y aventurât, mais, par contre, la loi lui donnait droit au double du montant de la dette.

Ainsi un système d'impôt direct au profit de l'enseignement fut établi, sur une base qui pourrait assurer aux maîtres des traitements fixes, prélevés non sur les revenus variables des terrains, mais proportionnels aux loyers annuels. L'impôt, d'ailleurs, fut entouré de garanties qui, en temps ordinaire, n'auraient rien laissé à désirer, et le montant des traitements satisfaisait aux besoins de l'époque. Le maître voyait sa situation rendue ainsi plus respectable et plus indépendante, car il n'était plus à la merci de la charité publique, toujours instable et toujours humiliante. Mais rendant des services publics, souvent à des gens qui n'étaient pas dans la possibilité de le rétribuer suffisamment, il pourrait se dire que l'État avait reconnu son droit à un traitement légal. Ce fut un grand pas vers un des idéals du *Livre de Discipline*. Tous doivent recevoir les bienfaits de l'éducation, et le gros des dépenses doit être supporté par les riches « parce qu'ils le peuvent ».

La loi marque aussi dans la situation des maîtres un

changement dont ils ne se doutaient certainement pas à ce moment. A partir de la Réforme, l'Église, fière et jalouse de sa prérogative de diriger l'éducation, n'avait jamais cessé de demander qu'on lui rendît les dîmes auxquelles l'ancienne Église avait eu droit, pour que, avec ces fonds, elle pût payer entre autres les maîtres qu'elle nommait et surveillait. N'ayant jamais réussi à ressaisir entièrement l'ancien système des dixièmes, ses chefs voyaient en un impôt direct sur les valeurs foncières un moyen plus pratique qui servirait au même but. Mais, en réalité, ce fut là un premier pas vers l'affranchissement du maître de la domination ecclésiastique. Car, ne dépendant plus directement de l'Église pour son traitement, le maître devait forcément se sentir plus libre de lutter contre le pasteur là où celui-ci le gênait, ses moyens d'existence n'étant pas immédiatement en jeu. D'autre part, les propriétaires contribuant directement aux frais de l'école devaient, tôt ou tard, s'apercevoir de leur droit à une part plus directe dans la nomination ou la surveillance du maître. En un mot, la direction laïque de l'éducation avait commencé à se former.

Que cette loi fût bien rédigée pour les besoins du temps et qu'elle représentât le progrès nécessaire, il ne peut y avoir, à cet égard, aucun doute. Les années qui suivirent celle de sa proclamation comptèrent au nombre des plus mouvementées. Elles virent la lutte contre l'Angleterre républicaine pour la défense de la succession royale des Stuarts, lutte qui ne se termina que par la conquête militaire de Cromwell, en 1651. Et cependant l'influence bienfaisante de la loi scolaire se faisait sentir par l'établissement plus étendu d'un nombre remarquable, et sans précédent, d'écoles paroissiales. C'est à partir de ce moment, et non pas de 1633,

comme on l'a dit (1), qu'on peut affirmer que l'Écosse enfin, sauf dans des régions peu peuplées, commença à se voir assez bien pourvue de moyens d'enseignement primaire. Les contrées des landes du sud-ouest et des montagnes de l'Inverness et de l'Argyll, pour des raisons diverses que nous aurons à signaler plus tard, tirèrent moins de profit du nouveau mouvement ; mais sauf ces exceptions, l'élan se fit sentir d'un bout à l'autre du pays. Ainsi à l'est, dans le comté de Fife, où l'on signala une ignorance profonde (2), tous les conseils presbytéraux témoignèrent d'une telle ardeur à mettre à exécution la loi dans les paroisses qui en dépendaient (3), qu'en moins de dix ans, des écoles de grammaire elles-mêmes souffraient de leur compétition énergique (4). A l'ouest, dans le comté de Bute, un des rares endroits où l'on rencontrait une grande indifférence au sujet de l'enseignement (5), l'Église lutta bravement pour l'avènement de la lumière et, faisant face pendant des années à cette torpeur, réussit à rendre les écoles des institutions permanentes (6). Au centre, le comté de Perth apprécia les privilèges que lui conféra la nouvelle loi, et l'Église venait en aide aux maîtres pour les assurer que les troubles civils ne leur ôteraient pas leurs traitements (7). Le comté voisin de Forfar ne fut inférieur en diligence à nul autre, et quintupla le nombre des écoles (8). Enfin le même

(1) Laurie, *Report Dick Bequest* (1890), p. 5.
(2) Lee, *Lect. Church Hist.*, II, 429.
(3) Edgar, *Church Life*, II, 74 ; Campbell, *Balmerino and its Abbey*, p. 191, 346.
(4) Lee, *Church Hist.*, II, 439.
(5) *Ibid.*, II, 437, 438.
(6) Hewison, *Bute in the Olden Time*, II, 282-285.
(7) Lee, *Church Hist.*, II, 430, 442.
(8) Fraser, *St. Mary's of Old Montrose*, p. 204-205.

phénomène se reproduisit en Ross, où le clergé manqua peu d'occasions de créer des foyers d'enseignement public (1). Devant ces faits, il est inadmissible de croire, comme de Montmorency, que la loi n'était jamais en vigueur (2). Au contraire, les bienfaits de l'éducation se répandirent dans le pays à un point jusqu'ici inconnu. La joie de tous ceux qui dirigeaient le mouvement, et surtout de l'Église qui ne séparait pas l'idée d'enseignement de celle de la propagation de ses doctrines, était grande. L'Assemblée centrale était contente de l'activité des conseils locaux, et dans les délibérations de cette période on ne trouve plus les gémissements continuels à propos de la disette des écoles; les recommandations se bornent au sujet de la surveillance des opinions religieuses des maîtres.

Quelques bizarreries d'érudition en résultèrent parmi des gens les plus obscurs. Un cas extrême, mais amusant, qu'on attribua à l'influence d'une possession diabolique, est raconté dans une lettre du comte de Lauderdale vers le milieu du siècle. « Je ne vous ennuierai pas, dit-il, avec beaucoup de détails, mais je vous décrirai une circonstance qui prouve, je pense, une possession réelle. Le bruit ayant été répandu qu'il y avait dans le pays une femme possédée, un pasteur du district en fit mention à un chevalier du nord de l'Écosse, nommé Forbes, qu'il avait rencontré à Édimbourg. Tous deux se décidèrent à aller la voir, ce qu'ils firent le lendemain même. Ils trouvèrent une pauvre créature ignorante, et, ne voyant rien d'extraordinaire, le pasteur dit en latin à son compagnon « *Nondum audivimus*

---

(1) *Records of Presby. of Inverness and Dingwall* (Scott. Hist. Soc.), introd., XLVII–XLIX, p. 136–333. Comp. MACKAY, *Celtic Magazine,* XIII, p. 360, 402.

(2) DE MONTMORENCY, *State Intervention,* p. 121.

spiritum loquentem. » Immédiatement une voix sortit de la bouche de la femme : « *Audis loquentem, audis loquentem.* » Ceci jeta le pasteur dans un tel étonnement (ce qui, je pense, lui fit oublier son latin), qu'il ôta son chapeau et s'écria : « *Miscreatur Deus peccatoris !* » La voix sortit de nouveau de la bouche de la malheureuse, disant : « *Dic peccatricis, dic peccatricis;* » sur quoi tous les deux s'en allèrent pleinement convaincus de la possession (1). » On se rappelle que la faculté de parler plusieurs langues, qu'ils n'avaient jamais apprises, était un des signes exigés par les canons de l'Église catholique pour distinguer les possédés. La démoniaque écossaise surpassait remarquablement à cet égard ses contemporaines les sœurs de Loudun qui, dans leurs démonstrations de possession, dans le cas célèbre d'Urbain Grandier, parlèrent un bien mauvais latin; et, pourtant, on les considéra comme des instruments véritables de l'influence diabolique.

Le sentiment que l'éducation était répandue se reflète dans les paroles d'un historien contemporain qui décrit ainsi le progrès qu'avait fait le pays dès 1660. « Chaque paroisse, dit-il (il y en avait à peu près 900), avait un pasteur, chaque village avait une école, chaque famille presque possédait une Bible. Dans la plus grande partie du pays, tous les enfants d'un certain âge savaient lire les Écritures Saintes et avaient reçu des bibles, ou de leurs parents ou du pasteur. Dans une seule paroisse, au moins soixante personnes déjà âgées, hommes et femmes, fréquentèrent l'école afin de pouvoir lire les Écritures de leurs propres yeux (2). » Le passage sort

---

(1) Chambers, *Dom. Annals,* II, 43, 44.

(2) Kirkton, *Secret and True Hist. of the Church,* p. 64-65. Le phénomène de voir fréquenter les écoles par des vieillards et de vieilles femmes n'était pas

évidemment de la bouche d'un ecclésiastique qui se glorifie des efforts féconds de son Église, et il est certainement très exagéré, mais néanmoins témoigne du sentiment général qu'on avait enfin obtenu, en une très large mesure, les avantages d'une éducation bien répandue.

L'affirmation de Kirkton était surtout exagérée en ce qui concernait le sud-ouest de l'Écosse, cette partie qu'on désignait sous le nom de Galloway, et qui comprenait les comtés de Kirkcudbright, Wigtown, et Ayr. Là, les écoles manquaient presque complètement et la proportion des illettrés se faisait remarquer par sa prédominance. Le fait était évident avant 1646, mais n'attirait pas l'attention. Les rapports des inspecteurs presbytéraux prouvent le petit nombre des écoles (1), et un évènement historique en démontra la conséquence naturelle. On sait qu'en 1644, une Alliance Solennelle rallia l'enthousiasme populaire en Écosse pour la défense de l'Église présbytérienne, et des adhésions à ses résolutions venaient en foule de tous côtés. Dans un certain endroit du district de Galloway, sur 222 personnes qui signèrent cette déclaration, 179 le firent par procuration « parce .qu'elles ne savaient pas écrire elles-mêmes (2). » La loi nouvelle n'y porta pas remède, et en 1689, les Synodes provinciaux en étaient encore à réclamer sa mise en vigueur (3). Au même moment, on signalait comme le comble de l'ignorance le fait que très peu parmi les petites gens savaient lire la Bible (4).

---

unique. Dans une paroisse du comté d'Ayr, pendant un seul hiver, quarante personnes, âgées de plus de quarante ans, apprirent à lire. Edgar, *Church Life*, II, 67.

(1) Edgar, *Church Life*, II, 73, 74.

(2) Paterson, *Ayrshire and Wigtonshire*, I, 429.

(3) *Book of Prov. Syn. of Glasg. and Ayr* (Mait. Club, *Miscell.*), IV, 263.

(4) McKenzie, *Hist. of Galloway*, p. 342.

Ceci est d'autant plus étonnant que c'est dans le Galloway que survécut ce puritanisme sévère et fanatique qu'on essaya d'étouffer par une persécution acharnée après la Restauration de 1660 et dont les martyrs extraordinaires ont inspiré les plumes de Scott et d'autres romanciers. Cette persécution des Covenanters, aggravée par les ravages épouvantables de l'armée montagnarde envoyée parmi eux, fut certainement, par la dispersion des familles et la désorganisation de l'industrie qu'elle entraîna, une des causes principales du peu de progrès qu'on y réalisa en matière d'éducation dans la seconde moitié du siècle. Mais il faut y ajouter, comme raisons presque aussi importantes, l'éparpillement de la population, et l'extrême pauvreté du pays, qui consiste en immenses marais ou en collines dénudées.

La grande marche en avant que la loi de 1646 avait rendue possible, reçut un échec complet à la mort de Cromwell. Sitôt monté sur le trône, en 1660, Charles II, à l'imitation de son père, détourna brusquement de nouveau les énergies spirituelles du pays vers la lutte pour l'indépendance de l'Église. Les conseils presbytéraux, qui représentaient le mieux les intérêts populaires, perdirent tout leur pouvoir d'initiative, et l'épiscopat fut rétabli. Une loi rescisoire de 1661 (1) annula toute la législation en Écosse depuis 1633. La loi de cette année sur l'éducation fut donc ravivée et avec quelques modifications en 1662 (2), accordant aux évêques une surveillance spirituelle sur les maîtres, resta en vigueur jusqu'à la Révolution de 1688. Les évêques devinrent ainsi les directeurs suprêmes de l'Église, qui

(1) *Act. Parl. Scot.*, VII, 86, 87.
(2) *Ibid.*, VII, 379.

perdit la liberté de ses délibérations en assemblée générale. La bataille pour sa propre défense exigeait toutes ses forces. Son infériorité, comme puissance directrice, s'accroissait par des querelles et des divisions intestines sur les principes mêmes de sa doctrine. Certains des évêques semblent bien avoir eu quelque souci de leur charge vis-à-vis des écoles (1), mais d'ordinaire il n'y a nulle trace d'une action efficace de leur part. L'Église, impuissante et divisée, ne songeait plus qu'au danger de laisser enseigner des maîtres à tendances catholiques, et, comme nulle autre partie de la société ne prenait une part active à l'organisation de l'enseignement, les écoles marchaient comme elles pouvaient. Il n'y a aucun fait à remarquer dans leur histoire avant la Révolution, et en général, on peut dire de cette période dans l'éducation que si le pays ne recula pas, du moins il n'avança nullement.

Les tentatives réactionnaires du roi, en matière de religion, avaient soulevé la colère du pays, et quand, en 1688, on apprit que Guillaume, prince d'Orange, était prêt à essayer de venir en aide à l'Angleterre, l'Écosse n'hésita pas à se mettre de son côté. En ce qui regardait l'éducation, Guillaume lui promit de la protéger contre l'influence de Rome (2). L'année suivante, on eut soin de rappeler ce fait dans la Déclaration par laquelle les États de l'Écosse offrirent la couronne à Guillaume et Marie (3). L'Épiscopat fut de nouveau aboli (4) et le régime des Conseils presbytéraux reprit son ancien pou-

---

(1) *Reg. Syn. Aberd.* (Spald. Club), p. 278, Sinclair, *Stat. Acc. Scot.*, XV, 370.

(2) 10 oct. 1688. McCrie, *Scotland in Revolution of 1688*, append., p. 216; Crawford, *Handlist of Proclamations*, p. 98, 100.

(3) *Act. Parl. Scot.*, IX, 38.

(4) *Ibid.*, IX, 104.

voir (1). Mais, quoique le gouvernement nommât immédiatement pour inspecter toutes les écoles une commission (2), qui siégeait pendant plusieurs années (3) et s'occupait en même temps de la surveillance religieuse et des qualités intellectuelles des maîtres, la situation légale des écoles restait ambiguë. A en juger par la teneur de ses décisions et de ses recommandations après la chute de l'épiscopat, il faut croire que l'Église entendait reconnaître de nouveau les pouvoirs des Conseils presbytéraux. Pour elle, donc, la loi de 1646 semblait seule maintenant posséder une valeur administrative (4). Cela n'empêchait pas certains synodes de déplorer leur impuissance à faire observer la loi (5). La Commission parlementaire, nommée avec pleins pouvoirs en 1690, enlevait par le fait à l'Église le droit d'avoir le dernier mot dans la surveillance des écoles, droit qu'elle s'était toujours arrogé et dont, sous tous les régimes, elle avait eu la jouissance ininterrompue. La Commission, cependant, n'était qu'une mesure provisoire n'ayant point pour but de priver l'Église de son influence prépondérante (6). En 1693, le gouvernement, sans modifier expressément sa Commission, reconnut que la surveillance suprême appartenait aux Conseils presbytéraux (7). Il existait donc une confusion inextricable de pouvoirs qui ne faisait que gêner le fonctionnement de l'enseignement. Les changements radicaux dans le gouvernement du pays, et le désarroi qui en advint dans la législation exigeaient qu'on établît nettement les responsa-

(1) *Act. Parl. Scot.*, IX, 133.
(2) *Ibid.*, IX, 163.
(3) *Ibid.*, IX, 329.
(4) Peterkin, II, 158, 211; *C. L. S.*, p. 227.
(5) *Maitland Club Miscell*, IV, 263.
(6) Dunlop, *Parochial Law*, p. 465.
(7) *Act. Parl. Scot.*, IX, 303.

bilités et les pouvoirs par un nouveau projet de loi. Cette confusion cessa le 9 octobre 1696.

Il restait à ce moment encore beaucoup à accomplir pour réaliser d'une façon parfaite l'idéal des Réformateurs, mais un pas énorme avait été fait depuis 1646, sous l'influence active de l'Église, à un moment où elle témoignait d'une grande pureté d'intentions et jouissait d'un haut prestige. Le gouvernement militaire, juste, quoique vigoureux, de Cromwell, avait encore aidé à ce progrès (1). Hume Brown est d'avis qu'il n'y avait probablement pas en Europe, alors, de paysans plus généralement intelligents que ceux de l'Écosse (2). Les témoignages d'historiens anglais contemporains sont là pour montrer la façon « surprenante » avec laquelle l'éducation se traduisait partout, parmi les plus humbles gens, par la faculté de raisonnement sérieux et logique, et une appréciation intelligente des idées et des choses (3). C'est la preuve que, nonobstant toutes les folies et les petitesses de la religion qu'il se plaît à raconter, le jugement de Buckley est essentiellement faux, quand il affirme que le caractère national des Écossais fut pendant le XVII^e^ siècle rapetissé et mutilé (4).

Les écrivains modernes ont coutume de regarder la loi de 1696 comme la charte de l'école de paroisse et de passer sous silence les effets de celle de 1646 (5). Mais, en réalité, la loi de 1696 ne faisait guère que finir une

---

(1) Les gouverneurs militaires s'intéressèrent considérablement aux affaires de l'éducation. *Inverness and Dingwall Records* (Scott. Hist. Soc.), p. 257 ; Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 69, 71.

(2) *Hist. Scot.*, II, 453.

(3) Burnet et Defoe, cités par Hume Brown, *Hist. Scot.*, II, 453.

(4) *Hist. of Civilization*, chap. XIX, p. 785 (édition Robertson, 1904).

(5) Balfour, *Educational Systems*, p. 129-130 ; Clarke, *Short Studies in Education in Scotland*, p. 30-31 ; Laurie, *Addresses on Educational Subjects*, p. 24.

époque en répétant clairement et définitivement les règlements des lois précédentes dont la législation intermédiaire avait réussi à obscurcir la précision, mais dont le sens général n'était jamais mis en doute. Deux clauses nouvelles, d'ailleurs, l'une apportant plus de justice dans la répartition du fardeau financier, et l'autre donnant une garantie plus sûre de son exécution, sont précisément celles qu'on ignore couramment. Et s'il est certain que, sous son action, on vit pour la première fois une école dans chaque paroisse, la législature n'accomplit pas automatiquement cet heureux résultat. Il fallut encore pour cela que l'Église ne se relâchât pas un instant des efforts vigoureux et persévérants (1) dont elle avait toujours cru devoir témoigner et dont elle peut, à juste titre, se parer devant le jugement de l'histoire.

L'arrêt (2) de Guillaume et Marie est conçu dans des termes presque littéralement identiques à ceux de la loi promulguée cinquante ans auparavant. Cette remarque est aussi applicable à sa première phrase qu'au reste du document. Il n'y a donc pas de raison de croire que l'état du pays était lamentable, quoique les souverains commencent par expliquer que la loi était nécessaire, « attendu que l'absence d'écoles dans bien des endroits causait beaucoup de préjudice. » Cette introduction signalait un fait véridique, mais elle était empruntée à la loi précédente et aurait été modifiée, ce nous semble, pour exprimer un regret ou un étonnement, si elle avait voulu dire que la législation antérieure avait été extrêmement infructueuse. Elle prouve, ce qui était évident à tout le monde, que le système paroissial était incom-

---

(1) Dunlop, *Parochial Law,* p. 466 ; De Montmorency, *State Intervention,* p. 123.

(2) 9 oct. 1696. *Act. Parl. Scot.,* X, 63.

plet, et elle y reconnut une tâche encore grande à remplir; mais elle doit être considérée plutôt comme formule législative que comme détail utile à l'histoire.

L'obligation des propriétaires fonciers de contribuer à l'entretien des écoles, et de régler, par un accord commun, la répartition d'un impôt proportionnel dans ce but; le droit des Conseils presbytéraux, de veiller à ce que les obligations ne soient pas négligées; les limites du traitement du maître; et les pouvoirs de recouvrement par celui-ci de ce que la loi lui accordait, furent hautement réaffirmés. Mais, tandis que les propriétaires devaient auparavant supporter tout le poids de l'impôt, de nouvelles conditions distribuèrent ce fardeau selon une justice plus large. La loi accorda désormais à chacun d'eux le droit de se faire rembourser la moitié de sa quote-part d'impôt en l'ajoutant proportionnellement aux fermages de ses propriétés. Ainsi les petits bourgeois de campagne, qui profitaient directement des avantages des écoles paroissiales, rempliraient un devoir qui leur incombait naturellement, mais auquel ils s'étaient jusque-là dérobés. La justice de cet élargissement de la loi n'admettait pas de question.

Une autre clause apporta encore une modification désirable. Autrefois, si les propriétaires faisaient preuve d'une mauvaise volonté, ou se réunissaient en trop petit nombre pour pouvoir se rendre compte des conditions de la répartition de l'impôt pour la fondation d'une école, il incombait aux Conseils presbytéraux de remplacer les propriétaires réfractaires ou indifférents. Cela laissait à désirer à deux égards. D'abord, c'était ériger en tribunal de contributions directes, avec toute la procédure légale qui en dépendait, un corps d'hommes dont la préoccupation première devrait être le soin des âmes et non des fonctions d'administration pour lesquelles ils étaient

peu préparés. En deuxième lieu, ce système entraînait des injustices par le moyen incomplet, dans un tel cas, de se rendre un compte exact des valeurs foncières, et de distribuer ensuite les responsabilités diverses. On songea à un procédé plus pratique et plus équitable. Les Conseils presbytéraux gardèrent leur privilège précieux d'exercer une surveillance sur l'action de la loi, mais, à défaut du concours spontané des propriétaires, ils n'auraient plus qu'à rapporter le fait à un comité déjà en existence et possédant un pouvoir assuré d'action administrative. Ce Comité était le Conseil Cadastral de chaque département, qui serait alors dans l'obligation d'exécuter la loi à l'aide des informations et des ressources légales que lui donnait sa nature même, et qui rendrait son intervention facile et efficace.

Enfin, donc, la loi était bien claire, les responsabilités distinctement établies, les règlements d'administration suffisamment assurés, et la position du maître définivement garantie. Le pays entrait dans une période de repos comparatif et de développement industriel qui allait lui permettre de sentir l'effet bienfaisant des opportunités nouvelles. L'administration, d'ailleurs, était placée sous un patronage laïque, et l'Église, ayant réussi à appeler l'État directement, presque contre son gré, à cette œuvre, pouvait concentrer de plus en plus ses efforts sur les moyens charitables de venir en aide aux régions pauvres. Les luttes de ce siècle avaient d'ailleurs fait passer par la fournaise les doctrines religieuses, et une largeur d'esprit en résulta qui annonçait déjà de loin une relaxation de la surveillance inquisitoriale des consciences et qui devait amener lentement, mais, partant, plus sainement, l'éducation laïque. Cependant plus d'un siècle allait passer avant qu'on n'éprouvât le besoin pressant de modifier la législation.

L'INSTRUCTION ET LA DISCIPLINE

Très peu de détails ont été conservés au sujet de l'intérieur de ces écoles. Pourtant, on en a assez pour s'en former quelque idée.

En général, elles étaient destinées à donner un enseignement primaire comprenant la lecture et l'écriture; et l'Église était très énergique dans ses exhortations à tous ses membres d'en profiter au moins jusqu'à ce point (1). Mais il était bien entendu que les maîtres devaient être capables de donner une instruction plus avancée. L'Église leur prêtait son concours et son encouragement dans ce but. Elle ordonna l'examen soigneux des talents de chaque élève afin de lui aider à se développer par un enseignement secondaire s'il témoignait un goût ou une aptitude pour les professions libérales (2). Que ceci n'ait pas été une vaine parole est certain. Nous avons déjà eu l'occasion de remarquer que des écoles de grammaire se trouvèrent gênées par le fait que, dans le voisinage, les écoles paroissiales donnaient une instruction déjà comparativement complète (3). Certains Conseils des Anciens s'opposaient à des nominations si les maîtres ne prenaient pas l'engagement de faire apprendre aux enfants non seulement l'anglais, mais le latin (4). On exigeait en même temps quelque connaissance de la musique. Les maîtres étaient presque toujours directeurs des chœurs dans l'Église, comme ils aidaient le pasteur dans d'autres circonstances; mais

(1) Peterkin, II, 271.
(2) *C. L. S.*, p. 129.
(3) Voir plus haut, p. 128.
(4) Lee, *Church Hist.*, II, 431.

il fallait utiliser leurs qualités musicales aussi bien pour l'avantage des enfants que pour les louanges du Seigneur. Le chant, donc, était parmi les matières d'enseignement qu'on attendait d'un bon instituteur (1). Quelques-unes de ces écoles possédaient des bibliothèques que l'Église encourageait par des subventions (2). Le catalogue d'une de ces institutions utiles a été retrouvé, et montre les ressources étonnantes de ces humbles écoles de campagne. La plupart des livres sont des classiques latins ou des commentaires, mais la liste contient aussi des œuvres de philosophie, d'hébreu, d'histoire, de mathématiques, même de pédagogie (3).

Dans les *Mémoires* de Sir John Clerk (né en 1676), nous entrevoyons un instant les occupations d'un enfant dans une école de paroisse. A l'âge de 10 ans, on l'envoya à l'école de Pénicuik où il se trouva dans les mains d'un maître très soigneux, mais, « suivant la mauvaise cou-

---

(1) Lee, *Church Hist.*, II, 431 ; Fraser, *St Mary's of Old Montrose*, p. 205, etc.

(2) *Ibid.*, II, 430.

(3) Le catalogue en est donné par Lee (*Church Hist.*, II, 430, 435-436) ; le voici :

Dictionarium Calepini ; Terentius, cum picturis : Un vieux *Virgile* avec notes ; *Ciceronis forensia et oratoria opera ; Nizolii Cicero ; Ovidii Epistolæ cum notis ; Cicero de Divinatione ; Observations sur les 6e et 7e livres des Commentaires de J. César ; Aristotelis Organum ; Lambini Plautus ;* Une vieille édition des *Métamorphoses* d'Ovide ; *Tehmari Exercitationes Rhetoricæ ; Buchanani Chronica ; Schrevelius sur Horace ; Martialis Epigrammates cum notis ;* Trois volumes des *Discours* de Cicéron ; *Schrevelius sur Juvénal et Persius ; Vossii Aristarchus ; Scholæ in Epist. Ciceronis ; Terentius cum Donati notis ; Vossii Grammatica Lat. ; Schrevelius sur Virgile ; Arithmétique pratique,* par Rawlin ; *Persius cum notis Bondii ; Ovide* en anglais ; *Le Maître d'École,* par Ascham ; *Sallustius cum notis Servii ; Schrevelii Lexicon ; Le Siège d'Anvers ; Velleius Paterculus cum notis ; Terentius cum notis Schrevelii ; Flori Historia Romana ; Delvii Senecæ Traj. Syntagma ; La Porte de la Langue sainte,* Robertson ; Le Texte hébreu des *Psaumes* et des *Lamentations* (sans points) ; Les *Psaumes* et les *Lamentations* en hébreu, en caractères anglais ; *Clef à la Bible hébraïque ;* Les *Épithètes,* de Texter ; La *Grammaire,* de Linacer ; *Erasmi adagia ;* Les *Commentaires,* de J. César, en anglais ; La *Rhétorique,* de Broune ; Les *Baguettes* de Neper.

tume de ce temps-là », trop sévère en fait de discipline. Cette expérience, en effet, lui causa tant d'humiliation qu'elle lui servit de leçon, pour qu'à l'avenir il ne souffrît jamais qu'on traitât ses enfants ou ses jeunes amis « comme étant nés pour être esclaves. » Les garçons, dit-il, qui ont un talent pour apprendre, devraient être attirés vers les livres; mais ceux à qui ce talent fait défaut, devraient être dirigés vers des occupations mécaniques, où ils deviendraient beaucoup plus utiles pour la société, que si on leur donnait une instruction de savant. Auprès du premier maître il apprit le latin; et, plus tard, un autre dans la même école lui enseigna le grec. Dans ces études il passa sept années de sa vie, et il est à noter que son instruction sous ces maîtres semble avoir été limitée à des sujets d'enseignement secondaire. Il regrettait le fait un peu dans la suite, et remarqua spirituellement que, pour le confort de ses descendants, il aurait mieux valu qu'il consacrât plutôt son temps à apprendre à mieux écrire, car, dans ce cas, ses *Mémoires* auraient été moins illisibles. La grande cause pourtant de ce qu'il appelle sa mauvaise écriture était plutôt l'abus que l'oubli de l'art d'écrire. Cet abus était l'habitude, « très répandue alors dans les écoles », de faire rédiger par les élèves des notes copieuses des sermons de chaque dimanche. Et, cependant, l'usage avait son utilité. « Il nous accoutumait à écouter tout avec attention et nous empêchait de faire des choses plus mauvaises. » Dans sa dix-septième année, Clerk passa directement de cette école à l'Université (1).

Il existe enfin un document du plus haut intérêt qui décrit en détail la discipline et tout le règlement intérieur d'une école. Comme celle-ci se trouve dans un

(1) *Memoirs of the Life of Sir John Clerk* (Scott. Hist. Soc.), p. 10-12.

pays (Ayrshire) où l'éducation était plutôt en retard, nous pouvons croire que ce programme représente assez exactement le minimum de l'enseignement paroissial. Par lui nous pouvons juger de ce qu'on demandait au maître, comment il devait se conduire, les heures de classe, les matières d'enseignement, et même des détails de la méthode. On y prévoit les punitions, la manière de les infliger, les récompenses, les jeux. C'est, en somme, une visite qu'on fait à une école paroissiale en 1640. Comme tous les détails sont nécessaires pour compléter le tableau, nous le donnerons *in extenso*. L'historien local raconte qu'en 1640, à une réunion publique, les habitants de Dundonald discutèrent et rédigèrent les détails de la conduite de l'école, que tout maître devait désormais prendre l'engagement d'observer scrupuleusement (1). Il s'agissait évidemment des règlements qu'on va maintenant avoir sous les yeux. Nous les extrayons d'une vieille revue écossaise (2).

Règlement d'ordre que doit signer celui qui sera chargé, dans l'avenir, de l'instruction de la jeunesse dans la paroisse de Dundonald, et qu'il doit s'engager à observer sous peine de renvoi de son poste, en cas de négligence, après enquête dûment faite et admonestations données :

« 1° Le maître sera toujours présent quand les enfants seront à l'école et ne se permettra pas d'être attiré ailleurs pour boire, pour jouer ni pour aucune autre occupation.

« 2° S'il est forcé de s'absenter pendant tout ou partie d'une journée, il ne manquera pas de se faire remplacer par un autre pour l'instruction et la surveillance des enfants.

---

(1) Paterson, *Wigtonshire and Ayrshire,* I, 429-430.
(2) *Edinburgh Magazine,* vol. IV, mars 1819.

« 3° Si par hasard le maître a des affaires urgentes, qui le retiennent plus d'une journée, il en avertira immédiatement le Conseil des Anciens, ou du moins le pasteur, si l'affaire est trop pressante pour attendre la réunion des Anciens, et demandera la permission de s'absenter.

« 4° Pendant les mois d'octobre, novembre, décembre, janvier, février, les enfants doivent être à l'école au lever du soleil et en sortir le soir au coucher, sauf quelques-uns des plus jeunes ou ceux qui sont les plus éloignés de l'école et pour lesquels il faut avoir une certaine considération. Durant le reste de l'année, l'entrée doit se faire à sept heures, et la sortie, le soir, à six. Mais ceux qui apprennent le latin doivent se présenter un certain temps avant les autres.

« 5° Pour le déjeuner on sortira de neuf heures à dix heures; de même, le temps du dîner durera de midi à une heure, autant que possible; il faut donc qu'il y ait un sablier pour mesurer les heures.

« 6° Tous les matins, avant de commencer le travail du jour, le maître doit, gravement et religieusement, faire une prière devant les élèves; et de même, le soir avant la sortie des classes.

« 7° Tous les matins, un devoir soit dans le *Pater*, le *Credo*, les commandements, les grâces ou le catéchisme, doit être prescrit pour chaque élève selon son âge et ses progrès; ces leçons doivent être répétées le lendemain matin avant d'entamer le travail ordinaire.

« 8° Il faut apporter un soin particulier à ce que les écoliers assistent aux sermons le dimanche, qu'ils s'asseyent autour du maître, silencieux, écoutant modestement et révérencieusement, et qu'ils retiennent ce qu'ils ont observé pour le dire le lundi matin. A ce moment, comme le samedi avant de les renvoyer, le maître doit

consacrer au moins une demi-heure à l'explication des bases de la religion.

« 9° Ceux qui apprennent le latin doivent montrer qu'ils ont retenu la leçon de la veille en faisant une répétition chaque matin. Cet examen soigneusement fait, on doit leur enseigner la leçon du jour dans l'auteur et la grammaire, s'ils sont avancés à ce point, en notant et expliquant chaque difficulté qui s'y rencontre. On dira, en les parcourant avec eux, toutes les parties de la leçon sur lesquelles ils seront examinés, soit dans l'étymologie, soit dans la syntaxe de l'auteur, avec tout ce qui peut leur paraître obscur dans la grammaire.

10° Les élèves expliqueront et discuteront ensuite leur leçon entre eux jusqu'à neuf heures. Après déjeuner, en rentrant à dix heures, ils liront et expliqueront leur livre devant le maître pendant une heure. Celui-ci doit surtout donner son attention à l'auteur lu, à cette heure. S'il a dû omettre une partie de la lecture expliquée, il la reprendra à une heure, de sorte qu'à la fin de l'après-midi il ne restera que la grammaire à examiner. Journellement, entre onze heures et midi, ils feront un thème. (On en profitera pour consacrer cette heure à l'écriture pour l'école tout entière). On doit examiner et corriger le thème tout de suite après sa rédaction, ou du moins avant la fin du jour. Avant les dévotions qui finissent la journée, on fera répéter la leçon du jour, de sorte que les épreuves du lendemain matin soient plus assurées.

« 11° On ne peut pas fixer exactement d'avance le nombre des leçons pour ceux qui apprennent l'écossais (la lecture anglaise), puisque cela dépendra toujours de la saison de l'année, du nombre des élèves, et de leurs progrès différents, qui font que les uns auront beaucoup plus à dire dans une leçon que les autres, et exi-

geront, par conséquent, plus de temps. Cette partie est donc laissée à la discrétion du maître, qui est tenu de faire de son mieux. Cependant, pour empêcher toute négligence, le pasteur et les gentilshommes les plus savants de la paroisse assisteront aux leçons une fois par trimestre au moins, et après avoir entendu tous les élèves d'écossais et mesuré le temps nécessaire pour chacun au moyen d'un sablier, exprimeront leur avis concernant le nombre de leçons à donner matin et soir. Cet avis, le maître doit le suivre aussi fidèlement que s'il était ici contenu. Aux mêmes époques, d'ailleurs, les inspecteurs sus-nommés prendront connaissance de l'état général de l'école, du progrès des élèves, de la diligence et de la fidélité du maître en tous points, et en feront un rapport au Conseil des Anciens, afin que le maître soit loué et encouragé, ou blâmé et admonesté, suivant le cas échéant. Si l'on découvre que le maître a employé quelque fraude pour tromper les examinateurs, comme par exemple, de faire faire des leçons plus longues cette journée que d'ordinaire, ou autrement, cette faute sera considérée comme méritant la peine de renvoi.

« 12° Pour que les élèves fassent plus de progrès, ceux qui sont plus avancés dans la lecture écossaise, soit de l'imprimé, soit de l'écrit, seront chacun responsables d'un jeune écolier, qui restera à côté de son moniteur et que celui-ci aidera à se perfectionner dans sa leçon en vue de la répétition devant le maître, aux risques et périls de celui des deux qu'on trouvera coupable de négligence. Les écoliers plus âgés demanderont au maître de leur aider pour les mots qu'ils ne comprennent pas dans leur propre leçon. Dans nul cas, on ne doit permettre que l'aide donnée par les plus âgés aux plus jeunes empêche les premiers dans leur progrès.

« 13° Il faut donner un soin tout particulier à la classe d'écriture. Tous les jours la dite heure, à savoir de onze à midi, doit être consacrée à cet exercice : et pour ceux qui en font un but spécial, on doit trouver du temps additionnel. Le maître doit faire ou réparer les plumes, régler le papier, écrire les exemples à copier, inspecter l'écriture de chacun individuellement, montrer les fautes, et apprendre par la démonstration oculaire comment les réparer. Le maître doit conduire les mains des jeunes commençants, regarder par-dessus leurs épaules pour les diriger, et faire tout dans le but de les avancer.

« 14° Comme le maître doit être soigneux et consciencieux dans l'enseignement de la science, de même il faut qu'il enseigne aux enfants les bonnes mœurs et comment ils doivent se comporter devant autrui. Dans cette intention, il doit leur apprendre les formes de courtoisie à employer envers lui-même dans l'école, envers leurs parents, chez eux, et envers les gentilshommes, les anciens et autres honnêtes gens ailleurs. Il doit mettre dans leurs bouches les paroles qui conviennent au rang de chaque personne à laquelle ils peuvent s'adresser, et les habituer à bien arranger (maîtriser) la figure, les mains, les pieds, quand quelqu'un leur parle ou *vice versa,* et à abandonner tout geste mal élevé, comme de secouer la tête, les bras, etc.

« 15° Et puisque beaucoup de personnes, à plus forte raison les tout jeunes, ne peuvent pas soutenir un travail intellectuel sans répit, on leur permettra un peu de récréation pour conserver et aiguiser leur esprit. Dans l'hiver, depuis le mois d'octobre jusqu'à celui de février, on peut leur donner une heure dans l'après-midi, le mardi, le jeudi et le samedi, sauf les jours de fêtes religieuses; le reste de l'année, on doit avoir deux heures au lieu d'une. Mais le maître veillera à ce qu'ils

ne jouent à aucun passe-temps illicite ou obscène, ou à des amusements qui puissent facilement salir ou déchirer leurs vêtements, ou nuire à leur corps. On doit choisir un endroit convenable tout près de l'école, mais jamais dans le cimetière ni dans aucune de ses dépendances, car il est *dormitorium sanctorum*, lieu dont on ne doit pas se servir pour aucune occupation ordinaire, à plus forte raison légère. C'est un endroit de deuil plutôt que de jeux ou d'amusement et il doit être rigoureusement affecté à son propre usage.

« 16° Et finalement, attendu que sans discipline nulle compagnie ne peut être tenue en ordre, et d'autant moins la jeunesse sans bride, il sera nécessaire d'avoir dans l'école un censeur commun pour prendre note de toutes les fautes, et les dénoncer au maître, qui s'en fera rendre compte une fois par semaine. Et pour que la conduite des enfants soit encore mieux connue, il faut avoir aussi un censeur secret qui, à l'insu de tous, donne des informations au maître. Pour toutes ces fautes, rapportées publiquement ou par délation, le maître peut administrer une correction corporelle suivant la gravité de l'offense. Par le moyen d'une canne ou d'une lanière, les uns seront frappés sur la paume de la main, les autres sur..... une autre partie, selon leur démérite; mais il est absolument défendu de frapper sur la tête ou les joues, en aucune circonstance ni dans aucun cas. Et ici surtout le maître aura besoin de tout son tact pour développer ou corriger les penchants divers de ses élèves, soustrayant au vice et encourageant à la vertu, les uns par des éloges, des paroles gracieuses et de petites récompenses, les autres par une sévérité modérée si leur opiniâtreté l'exige. Le maître sage, tout en ne négligeant pas la férule, quand c'est nécessaire, doit réprimer l'insolence et gagner tous les enfants

à leur devoir, plutôt par une contenance grave et sévère que par des coups. »

On voit que déjà la fonction de maître d'école demandait non seulement une variété de connaissances intellectuelles, mais aussi une étude raisonnée de la méthode, une faculté d'organisation, une prudence et un tact bien assurés. L'éducation était comprise comme un entraînement vers les bonnes mœurs et une conduite modeste, autant que comme l'acquisition de connaissances intellectuelles. Si l'on s'étonne de l'idée d'un censeur clandestin (institution assez fréquente alors), notre surprise devient plus agréable en contemplant le vif intérêt pour les affaires de l'école révélé par la minutie de ces règlements discutés et adoptés dans une réunion publique.

CHAPITRE VI

ÉCOLES PAROISSIALES

1696-1803

Éducation généralement répandue. — Progrès matériel du pays. — Pauvreté des maîtres. — Efforts pour améliorer la situation. — Mémoire rédigé par les maîtres (1782). — Mauvais accueil de la part des propriétaires. — Déchéance conséquente des écoles. — État misérable des bâtiments. — Intérêt en faveur de l'éducation parmi le peuple. — Classes de famille. — Éducation de Robert Burns. — Ingérence du clergé. — Procès Bothwell. — L'Église exige l'amélioration de la situation des maîtres. — Loi de 1803 : relèvement des traitements, pouvoirs des Conseils presbytéraux ratifiés, obligations des propriétaires définies.

Laissant de côté les écoles des villes et particulièrement celles des bourgs royaux, qui demandent un chapitre spécial, nous poursuivons l'étude des écoles paroissiales à travers le XVIII[e] siècle.

Dans les régions, en dehors des Highlands, la stabilité du gouvernement institué après la Révolution semble avoir permis à la loi de 1696 de faire établir des écoles dans presque toutes les paroisses où elles manquaient. Graham, dans une de ses faciles généralisations, a fait croire exactement le contraire. La loi, dit-il, était systématiquement ignorée (1). Cependant Edgar, qui avait dépouillé toutes les archives ecclésiastiques du sud-est,

(1) *Social Life,* p. 420-422

ne signale, au courant du XVIII[e] siècle, que quatre cas où l'école légale n'existait pas (1). Dans le Rapport Statistique de Sir John Sinclair nous n'avons pas trouvé une demi-douzaine d'exemples du même fait (2).

D'ailleurs, d'autres institutions dans quelques-unes de ces localités suppléaient aux besoins des habitants. Ici, c'est une école de grammaire, là c'est une fondation privée. Dans plusieurs paroisses particulièrement pauvres, la S. P. C. K. (3) avait établi des écoles charitables et, souvent, les propriétaires profitaient de l'occasion pour supprimer l'école paroissiale ou du moins pour se dérober à leur responsabilité vis-à-vis d'elle. Mais l'Église, tandis qu'elle avait à signaler en 1699 (4) et vaguement encore en 1719 (5) des paroisses dépourvues d'écoles, se borne, à partir d'au moins 1749 (6), à encourager les conseils de presbytère à empêcher les propriétaires de se soustraire dans l'avenir aux obligations déjà remplies. La loi, d'ailleurs, lui avait indiqué des moyens judiciaires pour arriver à ce but. Et quoique, comme nous aurons à le montrer plus loin, quelques conseils de presbytère aient préféré entretenir le maître de leurs propres ressources, plutôt que d'avoir recours aux tribunaux, on réussit à garder au moins l'école et le maître en dépit de l'indifférence fréquente de la part de ceux qui auraient dû s'y intéresser le plus. Les rapports annuels ne signalent que très exceptionnellement, ou dans les régions des Higlands, le manque absolu d'une école paroissiale.

(1) *Church Life,* II, 75.

(2) *Stat. Acc.,* IV, 520 (vers 1770) ; V, 482 (1790) ; IX, 452 (1795) ; XI, 196 (1799).

(3) Société pour la Propagation des Connaissances chrétiennes.

(4) *C. L. S.,* p. 282 ; PETERKIN, II, 162.

(5) *C. L. S.,* p. 526 ; PETERKIN, II, 216, 217.

(6) *C. L. S.,* p. 699 ; PETERKIN, II, 338.

Le fait est qu'à partir de 1700, c'est faire fausse route que de compter le nombre des écoles paroissiales officiellement érigées. Les écoles, maintenant, existaient presque universellement et la question essentielle et urgente était déjà devenue celle, non pas du nombre, mais de la qualité.

Il y avait plusieurs raisons pour cette nouvelle préoccupation. Les avantages intellectuels de l'éducation étaient partout appréciés; les circonstances matérielles du pays en faisaient ressortir l'utilité pratique. Le mouvement extraordinaire vers le développement de l'industrie et du commerce était déjà né à la fin du XVII^e^ siècle et l'impulsion, que lui donna l'union législative avec l'Angleterre en 1707, fit changer complètement, en deux générations, tout l'aspect social de l'Écosse. Mais, devant les nécessités de cette nouvelle vie nationale, les esprits sérieux s'alarmèrent de ce que les écoles restaient stationnaires et ne se mettaient pas à même de pourvoir, dès l'éveil de l'esprit enfantin, aux nouveaux besoins du temps. En effet, à partir de 1750, sinon avant, on se rendait compte, non seulement d'un manque de progrès, mais d'une véritable dégradation dans l'enseignement populaire. La cause directe en sautait aux yeux : c'était l'abaissement du niveau du recrutement des maîtres. Et ce changement lui-même se rattachait à des raisons d'ordre purement financier qui avaient un rapport intime avec les nouvelles conditions sociales. La constatation et l'analyse de cet état de choses, et les efforts pour y chercher un remède, occupèrent presque toute l'attention des réformateurs de l'école jusqu'au seuil du XIX^e^ siècle.

Le statut de 1696, après celui de 1646, avait décidé le minimum et le maximum des appointements d'un maître qui pourraient être prélevés sur les revenus fon-

ciers, et il faut examiner comment un traitement variant de 100 à 200 marks (5 1/2 à 11 livres sterling), qui répondait autrefois aux désirs de la nation, avait cessé d'être suffisant pour maintenir le niveau des postulants à ce service public.

Mais, d'abord, il faut remarquer une circonstance qui, heureusement, n'était pas générale, mais qui, en plusieurs endroits, enlevait toute nécessité de discuter cette question. Nous voulons dire la mauvaise volonté témoignée par quelques propriétaires pour se conformer à la loi qui les rendait en grande partie responsables de l'entretien du maître. Edgar en cite plusieurs cas entre 1696 et 1767 (1) où les consistoires, pour subvenir au plus pressé, déboursèrent eux-mêmes les traitements, et, dans la suite, parvinrent lentement à faire observer les termes de la loi. Le Comité central de l'Église, qui avait constamment recommandé pareille action, ne répéta plus ses injonctions à ce sujet après 1758 (2), ce qui indique que les difficultés à ce sujet avaient en grande partie cessé de se produire. Pourtant, à ce moment, le maître d'une paroisse du Lanarkshire n'était pas arrivé à se faire octroyer une maison d'habitation, et logeait à tour de rôle chez les parents de ses élèves (3). La négligence à pourvoir le maître d'une maison scolaire semble, d'ailleurs, avoir été très commune (4). En 1779, les propriétaires de Strathblane essayèrent de nommer un maître sans le minimum de traitement et sans maison. Le Conseil des Anciens rédigea immédiatement une protestation. Les coupables n'osèrent se

---

(1) *Church Life,* II, 90-93.
(2) *C. L. S.,* p. 734 et suiv.; Peterkin, II, 291, 292.
(3) *Stat. Acc.,* VIII, 479-481.
(4) Wilson, *Hist. of Hawick,* p. 92.

défendre mais, reconnaissant leur tort, se rendirent docilement aux raisons du Conseil (1).

Mais le XVIII[e] siècle n'était pas encore bien avancé que l'on sentait déjà que, même en étant sûr de toutes les parties de son revenu légal, le maître n'avait pas assez pour soutenir dignement son rang social. En 1727, en donnant sa démission, motivée principalement par la négligence financière des parents à son sujet, un maître saisit l'occasion pour constater que les bénéfices de la situation enseignante n'étaient plus à même de suffire aux besoins matériels, et que le maître, par conséquent, perdait même le respect des paroissiens (2). D'après des statistiques, en 1742, on voit que cette insuffisance allait en croissant, car déjà la situation matérielle d'un simple journalier était devenue aussi aisée, sinon plus, que celle d'un instituteur de campagne (3). La gêne devenait si aiguë, qu'un membre de la profession décida de tenter un appel au grand public pour essayer de l'intéresser à la nécessité d'améliorer le sort des maîtres d'école. Il publia donc, en 1748, une brochure dans ce but (4). D'après lui, le montant moyen du revenu ordinaire de ces serviteurs importants de la société était alors de 420 francs (£ 16 16 s. 1 $\frac{1}{3}$ d.) ainsi constitué :

		£ s. d.
Traitement ordinaire, fr.....	138.90	(5 11 1 $\frac{1}{3}$)
Paiements des élèves (40).....	206.25	(8 5 0)
Honoraires de secrétaire du Conseil des Anciens, etc., au maximum ...	75.00	(3 0 0)
Total.....	420.15	(16 16 1 $\frac{1}{3}$)

(1) Guthrie Smith, *Strathblane,* p. 241.

(2) Fraser, *St. Mary's of Montrose,* p. 206.

(3) Voir Append. IV.

(4) *Reasons for augmenting the salaries and others incomes of the established schoolmasters of Scotland : humbly proposed to the Consideration of the Publick.* Edin., in-8 (Mus. Brit.).

L'auteur faisait remarquer que, pour une famille de six personnes, cette somme représentait moins de quatre sous par jour et par personne, et insistait sur le fait qu'un tel revenu était dérisoire pour couvrir les frais d'un ménage et garder une tenue extérieure respectable. En effet, les conditions étaient déplorables et il était impossible de vivre « décemment » avec une telle somme. Une augmentation prochaine s'imposait pour cinq raisons : 1° en vue du simple confort, le nécessaire de la vie ; 2° pour acheter des livres qui étaient coûteux, mais indispensables au maître ; 3° comme récompense naturelle de la dureté du travail et du mérite reconnu de de la profession ; 4° pour rendre l'instituteur indépendant des parents, cette dépendance le gênant constamment dans l'exercice de son devoir, et 5° pour le maintenir facilement à un rang social qui lui assurerait le respect du public. La brochure était rédigée en des termes bien humbles et dignes, mais qui laissaient entrevoir tout un monde de souffrance morale et matérielle cachée.

L'appel, pourtant, restait sans effet, et seize ans plus tard, l'état de choses était allé de mal en pis. Dans le « *Scots Magazine* » (1), on reprit la défense de l'école par la simple exposition des faits financiers. « Dans beaucoup de paroisses, dit le rédacteur, les honoraires (trimestriels) prélevés sur chaque élève sont, pour la lecture et l'écriture, de 1 fr. 33, et dans très peu de paroisses, si même dans une seule, au-dessus de 2 francs. Pour les langues, les prix sont de 2 francs, quelquefois 2 fr. 40, rarement 3 francs. Dans toutes les écoles établies en Écosse, sauf dans les villes et dans quelques endroits qui bénéficient d'un don testamentaire, il est probable que

(1) Vol. XXVII (avril 1765).

tout le revenu annuel des maîtres n'atteint pas £ 13 (325 francs) en moyenne. Il est certain que beaucoup d'entre eux reçoivent moins de £. 10 (250 francs); beaucoup, peut-être un tiers de la totalité, ne dépassent jamais £. 11 (275 francs); peu montent jusqu'à £. 16 (400 francs) et très peu à £. (20 500 francs) (1). »

Personne ne combattit ces chiffres ni ne put le faire. Leur exactitude était malheureusement hors de doute. Mais la campagne officieuse dans la presse et dans la société manqua de suite et ne parvint pas à émouvoir les cercles influents. Les intérêts locaux, d'ailleurs, souffraient en général du transport du gouvernement d'Édimbourg à Londres. La noblesse s'éloignait de plus en plus de ses propriétés pour se rapprocher du nouveau centre politique et social, tandis que l'accroissement de l'esprit mercantile n'était nullement de nature à encourager les petits propriétaires à regarder d'un œil bienveillant des efforts qui entraîneraient, selon toute probabilité, de nouveaux impôts sur les revenus des possesseurs de la terre.

La misère, pourtant, se faisait sentir toujours plus durement, et enfin, le corps enseignant de la campagne, poussé à la fois par ses propres souffrances et par la déchéance qui s'ensuivait dans le niveau de ses membres, ne pouvait plus, quoique humilié par la nécessité qui s'imposait, s'empêcher de faire un appel collectif au public, et d'essayer d'exercer une influence directe auprès du gouvernement. En 1782, ils se concertèrent pour rédiger un mémoire (2) qui devait être répandu par tout le pays, constatant leurs doléances et réclamant

---

(1) Ouvr. cit., p. 172.

(2) *Memorial of the Parochial Schoolmasters in Scotland* (*Stat. Acc.*, XXI, 336-342).

une mesure réparatrice. Le document témoigne que ces signataires étaient surtout conscients de la dignité qui devait toujours s'attacher à leur profession, et, tout en touchant du doigt la plaie qu'il s'agissait de guérir, il partait d'un principe élevé et gardait ce ton de dignité, du commencement jusqu'à la fin. Ce n'était pas la plainte humiliante de mendiants cherchant la charité, mais l'expression bien sobre de l'injustice d'une situation dont ceux qui en souffraient, soucieux de leur propre valeur, n'étaient nullement responsables, situation qui, du reste, nuisait aux meilleurs intérêts de la nation et constituait un reproche et une ignominie pour le pays tout entier.

Quand on considère l'histoire passée de l'Écosse en matière d'enseignement, on est forcé de croire à une déchéance morale, et à un aveuglement au moins momentané, de la part de la nation quand on voit ces *mémorialistes* se trouver dans l'obligation de défendre le principe même de l'éducation. Car, c'est par un essai sur ce principe, dans l'abstrait, que commence ce document dont le but était si concret, et avant d'aborder la question nette et vitale du jour, ses auteurs tiennent à exposer avec passion à quel degré une bonne éducation est précieuse et désirable pour le développement du caractère personnel et pour le progrès de la civilisation.

Le principe général ayant été défendu, les efforts des générations passées en Écosse pour réaliser ses bienfaits sont l'objet d'une courte revue. Enfin, on arrive aux origines immédiates de la situation actuelle. « Nos ancêtres, vers la fin du siècle dernier, tournant leur attention vers ce sujet (de l'éducation), regardèrent avec plaisir les progrès déjà accomplis dans la science et les arts utiles. Ils voyaient que les lois et de la nature et de la religion exigeaient des parents l'éducation ver-

tueuse de leurs enfants, et ils comprirent la nécessité d'appeler à leur aide un corps d'hommes choisis par l'État pour s'occuper de cette seule chose..... L'encouragement modeste, offert par l'État à cette corporation respectable et utile, convenait bien au temps, aux ressources et aux distinctions de rang de l'époque. Les émoluments de leur situation les élevaient au-dessus des journaliers et des plus pauvres d'entre les manœuvres et les fermiers; les mettaient même sur un pied d'égalité avec les fermiers aisés, les petits commerçants et les citoyens respectables; et dans cette classe leurs mœurs et les avantages auxquels ils pouvaient aspirer leur procuraient un degré de respect très désirable pour leur profession. »

Cet état de choses ne dura pas longtemps. Le pays entrait dans une période de transformation qui fit naître une nouvelle idée du confort général, tout en dépréciant la valeur de l'argent. Cependant la situation des maîtres ne participa point aux bénéfices de l'ère nouvelle. « Quatre-vingt-dix ans ont produit un tel changement et de tels progrès dans l'agriculture, la navigation, le commerce, les arts et les richesses de ce pays que 15 livres sterling (375 francs) par an, à la fin du siècle dernier, peuvent être considérées comme de meilleurs appointements que 45 livres sterling (1.125 francs) par an au moment actuel. » En une phrase on en résume la conséquence pour les maîtres. « Supposons donc qu'il y ait en Écosse 900 maîtres d'écoles paroissiales, ce qui est à peu près exact; on trouvera que 800 d'entre eux luttent avec l'indigence, inférieurs en appointements à 800 journaliers dans les parties prospères de l'île, et ne recevant guère que la moitié des émoluments des domestiques employés dans les familles de gentilshommes campagnards ou de citoyens riches. »

Le fait était non seulement regrettable mais honteux, puisque la seule classe qui ne tirait aucun profit du nouveau bien-être, était précisément celle qui, par son dévouement, avait le plus contribué au développement de cette intelligence qui avait permis au pays d'avancer si rapidement. « Au siècle dernier, 900 hommes choisis parmi leurs concitoyens tout exprès pour former les dispositions et les caractères d'un million d'êtres, en leur transmettant les premiers éléments de lettres, de morale et de religion, ont pu être placés dans un rang respectable, possédant non seulement le nécessaire, mais du confort et des agréments; n'est-il pas un reproche pour les esprits éclairés et les idées élargies d'aujourd'hui que, par suite du progrès des améliorations, que ces maîtres eux-mêmes ont été le moyen d'introduire, un si grand nombre de leurs successeurs, choisis comme eux dans la grande masse du peuple pour former les esprits et les mœurs de plus d'un million et demi de leurs compatriotes à l'amour de la justice, de la tempérance, de l'intégrité, de l'industrie et de toutes les vertus, et pour les instruire dans les rudiments des lettres utiles, soient, dans ce siècle, tellement réduits qu'il leur manque même le nécessaire de la vie? »

Le mémoire ne suggéra aucun remède, mais, après avoir constaté que la situation fâcheuse empêchait de plus en plus les hommes d'intelligence et d'érudition de choisir la carrière de l'enseignement; que, par conséquent, la qualité de l'éducation diminuait rapidement, et que l'État pourrait bientôt montrer tous les symptômes de l'ignorance et de la décadence, il exprima la conviction que si l'attention du public et de la législature se concentrait sérieusement sur la question, il n'y aurait aucune difficulté à trouver un moyen « de placer les maîtres paroissiaux de l'Écosse dans une situation aussi

respectable à l'égard des émoluments, que leur travail est nécessaire et utile pour la vertu et le bonheur et des individus et de la communauté tout entière. »

Ce document, représentant le manifeste d'une des premières campagnes d'une classe, en Écosse, pour réclamer ses droits, ne pouvait, certes, être accusé de pécher par un manque de modération dans ses expressions. Mais le premier résultat de sa publication fut de réveiller brusquement l'égoïsme collectif d'une autre classe craignant de voir ses intérêts lésés par une réponse généreuse à l'appel des instituteurs. Les propriétaires fonciers du Haddington (1) prirent l'initiative dans une attaque menée avec un acharnement brutal contre les prétentions des rédacteurs du Mémoire. La classe foncière se rallia presque tout entière à l'action du groupe du Haddington, et l'on vit que devant cette résistance ouverte la cause de l'école n'avait aucune chance de réussir. Le gouvernement était à Londres, et auprès de lui la propriété avait une influence prépondérante. L'Église, d'ailleurs, n'était plus l'âme populaire du pays et, quoique ses représentants sympathisassent individuellement avec une classe dont beaucoup d'entre eux étaient sortis, la déchéance de l'Église de sa position ancienne dans la défense des intérêts populaires se révéla par son silence officiel à ce moment opportun.

Les propriétaires tenaient des réunions et délibéraient « solennellement comme sur une affaire de la dernière importance (2) » pour combattre effectivement la pétition. Dans leur emportement ils n'hésitaient pas à proclamer tout haut « qu'ils aimeraient mieux voir les écoles paroissiales complètement supprimées, parce

(1) *Stat. Acc.*, XVII, 42.
(2) *Ibid.*, VI, 240.

que apprendre à lire et à écrire ne faïsait que corrompre leurs domestiques qui seraient plus obéissants et plus attentifs à leur devoir s'ils étaient plus ignorants et ne recevaient aucune éducation (1) ». Ou bien on soutenait une thèse plus moderne en insistant sur ceci, qu'une instruction au-delà des éléments nuisait à la société, car l'individu était ainsi encouragé à poursuivre ses études jusqu'à l'Université, et cette tendance, quel qu'en fût l'avantage pour l'individu, privait le pays de mains utiles pour l'agriculture et les manufactures (2).

Ces paroles ne représentaient pas l'opinion générale des gens cultivés ni même de toute la classe foncière, c'est ce que prouvent les allusions fréquentes à cette question dans le Rapport Statistique. Mais les cas où, par exemple, les propriétaires élevaient spontanément le traitement du maître de 8 à 20 livres (3) étaient malheureusement rares ; et il est lamentable de voir les bourgeois de 1782 reprendre l'attitude de la noblesse de 1641 (4), et nier le droit de tout homme à l'éducation qui pourrait être à la portée de ses capacités. Les ombres de Knox et de ses collègues ont dû frémir à la constatation que leur rêve généreux n'était plus même, pour beaucoup de leurs descendants, une « imagination pieuse. » Comme le disait un contemporain, cela ne faisait pas honneur à la classe foncière de l'Écosse que la tentative des maîtres pour obtenir une augmentation modique de leurs émoluments ait rencontré parmi les propriétaires une telle opposition violente et déterminée (5). Cette opposition, d'ailleurs, remporta

(1) *Stat. Acc.*, VIII, 481.
(2) *Ibid.*, X, 192.
(3) *Ibid.*, II, 502.
(4) Voir p. 125.
(5) *Stat. Acc.*, X, 173-174.

la victoire car, grâce à la malice des ennemis de la proposition, aidée, paraît-il, de l'imprudence de ses amis (1), la démarche des maîtres auprès du gouvernement échoua complètement.

Dix ans plus tard, commença à paraître le célèbre Rapport Statistique de Sir John Sinclair, et si ce rapport montre quelque chose, c'est que l'école de campagne, grâce aux salaires misérables, était en pleine décadence. Nulle amélioration n'avait été obtenue et les collaborateurs de Sir John Sinclair sont d'accord pour déplorer la situation. Il y avait partout des maîtres qui devaient subsister avec le traitement légal minimum qui n'équivalait plus aux gages du plus humble laboureur, et sur les 900 maîtres paroissiaux qu'il y avait dans toute l'Écosse, on calculait que 500 n'avaient que £ 16 (400 francs) de revenu total (2). Leur poste, en effet, était une « situation de pénurie sans espoir (3) » : que ce fût au nord-est, où leur éducation universitaire ne leur assurait pas les nécessités de la vie (4) ; au centre, où ils étaient les hommes les plus pauvres quoique non pas les moins utiles de la paroisse (5) ; ou au sud-est, où ils méritaient de la compassion (6) et étaient les seuls habitants dans le dénûment (7). Un cri identique nous vient des points les plus divers pour déclarer lamentable la situation financière des écoles.

Le Rapport, qui se termina en 1799, n'était pas une œuvre à l'usage populaire, mais parmi tous les rensei-

---

(1) *Stat. Acc.*, XXI, 307.
(2) *Ibid.*, XXI, 308. Pour la comparaison avec les conditions de la vie des journaliers, etc., voyez Appendice IV.
(3) *Ibid.*, XIX, 126.
(4) *Ibid.*, X, 247.
(5) *Ibid.*, VI, 240.
(6) *Ibid.*, VI, 109.
(7) *Ibid.*, XI, 54.

gnements agricoles et industriels de haute importance, l'urgence de la question scolaire qui ressortait de chacun de ses vingt et un volumes ne pouvait pas plus longtemps échapper à l'attention sérieuse des hommes d'État et des gens réfléchis. Quelques-uns avaient suggéré, comme remède temporaire et partiel, l'attribution aux maîtres à la campagne des fonctions de receveur des postes (1). Cette proposition ne reçut pas de sanction officielle, mais quatre ans plus tard, en 1803, sous la poussée combinée de l'état nécessiteux des maîtres, et des difficultés légales à propos du choix des propriétaires pour leur nomination et de l'ingérence du clergé dans les écoles (2), le parlement prit une décision tardive et fit passer une nouvelle loi scolaire qui fit époque.

L'oubli systématique des nécessités du temps n'avait pas tardé à porter ses fruits. La qualité générale des maîtres n'avait probablement jamais été si basse depuis la Réforme. Il était naturel qu'un homme de bonne éducation hésitât avant d'entrer dans une carrière où il y avait tant de misère. Un peu partout les élèves de la campagne souffraient d'avoir des maîtres mauvais autant au point de vue du caractère qu'à celui de la science. Le latin même n'était plus essentiel pour l'entrée dans la profession (3). A un certain degré, la tradition scolaire était entretenue par des étudiants des Universités, qui, pendant leurs vacances de six mois, étaient trop heureux de gagner par l'enseignement quelque somme qui aiderait à payer leurs dépenses de l'hiver. Mais cette habitude avait le grand désavantage d'entraîner des changements continuels dans le person-

---

(1) *Stat. Acc.*, XVIII, 255 ; XXI, 410.
(2) Dunlop, *Parochial Law*, p. 467.
(3) *Stat. Acc.*, I, 457 ; V, 333, 376 ; VI, 346, 347 ; VII, 45-46 ; XXI, 453.

nel des écoles au grand détriment des élèves. Elle était même devenue un abus et les écoles dégénéraient en de simples pépinières de l'Église, où des étudiants en théologie, nommés par l'influence du pasteur en attendant leur ordination, « remplissaient juste assez des devoirs du poste pour leur donner droit aux émoluments (1). »

Mais ceux qui n'avaient pas de désirs ou d'espoir de sortir de cette carrière pour fulminer du haut d'une chaire se voyaient forcés, dans le simple *struggle for life*, de chercher des moyens supplémentaires pour augmenter leur revenu. On a déjà pu remarquer dans les détails des honoraires des maîtres, cités plus haut, et à l'Appendice IV, qu'il était généralement reconnu que les instituteurs avaient droit aux postes peu absorbants de receveurs d'état civil et de secrétaires au Conseil des Anciens. Ces occupations, ordinairement combinées avec celles de maître de chant à l'église, leur rapportaient un bénéfice qui était le bienvenu, mais qui ne suffisait pas toujours aux besoins de la famille. Par conséquent, ils y ajoutaient, quand ils le pouvaient, d'autres travaux qui étaient moins dignes de leur office. Il n'est pas étonnant que des parents voyant le maître paroissial vendre du fromage, des bougies ou des lacets dans une boutique d'épicerie, aient préféré envoyer leurs enfants dans une école particulière, dont l'instituteur était sûrement moins capable, mais dépensait toutes ses énergies au profit de ses élèves (2). Les charges de commissaire-priseur et d'arpenteur (3), ne devaient pas beaucoup nuire à la dignité d'un maître d'école, mais le travail des classes était sûr d'en souffrir. Être bon maçon

(1) *Stat. Acc.*, IV, 241 ; IX, 574 ; XV, 371 ; XXI, 315.
(2) *Ibid.*, IV, 433.
(3) *Ibid.*, XIII, 98.

et savoir bâtir des maisons solides (1), n'était pas précisément une preuve de capacité pour modeler le caractère et former les esprits. Quel tableau de misère noire que la vie de ce brave homme tout près de la capitale, et qui, au bout de chaque année passée à semer péniblement des grains de science dans les esprits d'enfants irréfléchis, à conduire les chants de l'église, à suivre les séances et à écrire les rapports du Conseil des Anciens, à régler les dévotions des vivants en qualité de bedeau et de sacristain, et à faciliter le départ des morts en qualité de fossoyeur, en un mot, à assister à toute la vie spirituelle d'une génération — ne pouvait dire que toutes ses occupations réunies lui rapportaient plus de huit livres sterling (200 fr.) de revenu ! (2).

La pauvreté des maîtres se reflétait dans l'aspect misérable des bâtiments de l'école. Même à la fin du XVIII^e^ siècle, dans nombre d'endroits, les propriétaires n'avaient pas rempli leur obligation d'attribuer gratuitement une maison au maître d'école, et les pauvres fonctionnaires, pour poursuivre leur métier, étaient souvent obligés de trouver un bâtiment quelconque à leurs propres frais. Dans quelques cas, les parents avaient pitié d'eux, et l'un ou l'autre les logeait, cherchant à leur procurer ailleurs un abri pour faire la classe. Mais, quand les maigres revenus de l'école devaient suffire à ces frais, on imagine facilement que les conditions des bâtiments scolaires étaient fréquemment déplorables.

« Même, quoiqu'une école quelconque eût été attribuée légalement au maître par les générations précédentes, souvent on la laissa tomber en ruines au courant du XVIII^e^ siècle. Quand le toit de chaume était pourri et

(1) *Stat. Acc.*, IV, 520.
(2) *Ibid.*, XVI, 55.

fourmillait de rats, et que la pluie tombait en plein sur les enfants, le Conseil des Anciens ordonnait à chaque élève d'apporter de la paille pour recouvrir le bâtiment délabré; mais souvent il arrivait que la paille était si rare, qu'on ne pouvait en donner assez pour refaire le toit. Ordinairement, les écoles étaient de petites chambres sales, mal éclairées et mal protégées contre les éléments, noires de la fumée de tourbe allumée pour réchauffer les enfants qui étaient venus le matin à sept heures, nu-pieds, à travers des milles de landes. Dans beaucoup de cas, on n'avait ni pupitres pour écrire, ni bancs pour s'asseoir, et les écoliers étaient allongés sur des planchers couverts de joncs ou de paille sale qu'il était du devoir des enfants d'apporter (1). » Un maître donne ses leçons dans une chambre petite et malsaine d'une maison particulière (2), un autre n'a qu'une vieille hutte misérable, couverte de tourbe, endroit, ajoute le rapporteur avec la fierté nationale, fort peu digne des personnages éminents qui y ont été élevés (3). Des granges, dit un historien local, des chantiers, des greniers à foin et des forges ont été successivement requis pour faire la classe (4). On en était même réduit à se servir de clochers d'églises et de chapelles mortuaires (5).

« Comment séparer la vie privée de la vie publique était un problème que beaucoup désespéraient de résoudre, si ce n'était par le simple expédient adopté dans le cas du maître de Rathven. Quand celui-ci se maria, en 1718, les patrons de l'école retournèrent le lit-armoire

---

(1) Graham, *Social Life*, p. 425.
(2) *Stat. Acc.*, IX, 479.
(3) *Ibid.*, III, 221.
(4) Wilson, *Hist. of Hawick*, p. 96.
(5) Grant, *Burgh Sch.*, p. 511 et notes.

délabré, qui faisait partie de l'ameublement de l'école, de façon que son dos formât une cloison au milieu de la hutte pour la diviser en salle de classe et chambre à coucher, et firent percer une fenêtre pour éclairer la chambre étroite qu'ils avaient ainsi faite pour le maître et sa famille (1). »

Quand on pense à cet état déplorable des conditions matérielles de l'école paroissiale, état tellement en contradiction avec celui du pays en général, une question embarrassante se pose. Le caractère démocratique de ces écoles est devenu pour les écrivains écossais presque proverbial. On rencontre partout des notes d'admiration quand on considère le fait, que sur les bancs de ces écoles, les riches coudoyaient les pauvres, et que l'esprit de camaraderie le plus large régnait parmi ces éléments divers. Quand un spécialiste comme Sir Henry Craik prête son autorité à cette tradition (2), on réfléchit deux fois avant de la contredire. Et pourtant, on voudrait savoir comment des parents dans des situations aisées, avec une vie de famille plutôt raffinée, ont pu tolérer que leurs enfants fussent élevés dans des milieux si misérables.

Pour nous, du moins, l'explication est que le « fait », si beau à certains égards, et si généralement admis, n'est pas un fait du tout. Certes jusqu'au XVII^e^ siècle, toutes les allusions semblent prouver l'existence d'une telle habitude et les circonstances de la vie s'y prêtaient. Mais au XVIII^e^ siècle, il n'y avait plus les mêmes nécessités. Les villes se développaient rapidement; les activités, les grands intérêts s'y concentraient de plus en plus. Les attractions mondaines, le mouvement de la

---

(1) Graham, *Social Life*, p. 427.
(2) Craik, *A Century of Scottish History*, II, 444, 445.

nouvelle vie y attiraient les riches. Les grandes écoles urbaines offraient des avantages de confort et de science que, seule, la richesse des grands centres pouvait garantir, et nous ne voyons rien qui nous porte à croire que les écoles paroissiales de campagne recrutaient communément leurs élèves parmi la classe aisée. Au contraire, celle-ci avait déjà pris la coutume de chercher un milieu s'accordant mieux avec son rang, et, les communications étant devenues plus faciles, les parents avaient tout intérêt à prendre des pédagogues chez eux (1), ou comme Clerk (2), par exemple, à envoyer leurs enfants à des écoles de ville, et à leur faire prendre pension chez des maîtres ou des amis. Les listes des élèves de telles écoles prouvent que, dès le XVIII[e] siècle, les institutions de campagne ne pouvaient plus compter que sur les familles des petits fermiers (3) et des simples paysans.

D'autre part, si des études faites ensemble et des jeux en commun avaient uni dans un amour mutuel, sans esprit de classe, le fils du propriétaire et celui du laboureur, comment arrive-t-il que ce même fils de propriétaire, devenu homme, se soit si obstinément montré

(1) C'était aussi, pour des dissidents religieux, un moyen de se soustraire à la surveillance dogmatique de l'Église presbytérienne, en dépit des lois sur le choix des pédagogues. Témoin le cas où l'Évêque de Moray recommanda un précepteur de famille, le 23 avril 1754. Ayant énuméré les qualités pédagogiques de son protégé, un nommé Diack, qui avait été précepteur dans la famille Elphinston, l'Évêque écrit : « Je crois que Monsieur Diack n'a pas prêté le serment réglementaire, ni, d'après mes informations, ne le fera. Mais je pense que cette circonstance ne devra pas vous troubler, puisque son employeur précédent, un officier de l'armée, ne s'en fit aucun scrupule. D'ailleurs, nul gentilhomme de cette partie-ci (aux alentours d'Édimbourg) du pays n'y fait attention ; on fait simplement passer sous le nom de gérant, secrétaire, compagnon, ou n'importe quoi, ces messieurs qui font l'office de précepteurs. » DUNBAR, *Social Life*, p. 10-11.

(2) *Memoirs*, p. 252.

(3) *Stat. Acc.*, IX, 254.

irréductible et peu reconnaissant, quand plus tard, comme nous l'avons raconté, on fit appel à sa générosité pour améliorer les conditions de ses anciens maîtres et de ses successeurs sur les bancs de l'école? L'effet social de la camaraderie juvénile n'avait pas dû être bien profond. En réalité, l'occasion et l'effet avaient depuis longtemps cessé de se présenter.

Cependant, malgré tous les désavantages des conditions dans lesquelles les maîtres travaillaient, l'éducation à la campagne n'était pas à mépriser. En 1790, on pouvait encore dire que la majorité des personnes chargées du travail des écoles paroissiales savaient enseigner le latin, le grec, l'arithmétique et les mathématiques, tant pratiques que théoriques (1). On n'a qu'à feuilleter les pages du Rapport Statistique pour voir qu'un grand nombre d'entre elles ajoutaient des langues modernes et des connaissances quasi scientifiques à ce bagage intellectuel. A quel point leurs élèves profitaient de ces connaissances, c'est ce qui n'est pas aussi bien établi. La plus grande partie d'entre eux ne demandaient sans doute qu'une instruction élémentaire en lecture, écriture, calcul, musique.

Parmi les gens de la campagne, la valeur de cette éducation au moins était partout reconnue. C'était la chose la plus rare du monde que de trouver des endroits où les habitants fissent une exception partielle à cette règle, ou ne voulussent pas y ajouter au moins un peu de latin si leurs moyens le leur permettaient (2); et à l'école paroissiale ou à des classes particulières, dont plusieurs existaient dans chaque village, cette éducation primaire était précieusement entretenue. Si l'in-

(1) *Stat. Acc.*, XIII, 61.
(2) *Ibid.*, I, 412; VI, 416.

fluence des pasteurs et des postulants au pastorat faisait une part prépondérante au côté confessionnel ou dogmatique de l'enseignement religieux, la culture générale se développait certainement et se montrait dans l'habitude très fréquente de posséder et d'apprécier des petites bibliothèques de famille (1).

Les filles profitaient aussi, quoique d'une façon beaucoup moins générale, de cet intérêt pour l'enseignement primaire. Les enfants des pauvres étaient élevés aux frais de l'Église, et, à leur honneur, les maîtres en général se montraient bienveillants envers leur situation, même quand ils ne bénéficiaient d'aucun secours ou legs particulier. Il est à remarquer aussi que des écoles du soir et du dimanche se trouvaient partout, où des adultes cherchaient à approfondir leurs quelques connaissances. L'influence combinée de ces deux missionnaires, le maître d'école et le pasteur, sur le caractère et l'intelligence des Écossais des basses-terres, a été bien exprimée par Sir Henry Craik dans deux passages qu'il ne nous paraît pas sans intérêt de citer :

« C'était une des particularités de la vie écossaise de n'élever nulle haute barrière entre les différents grades de la hiérarchie professionnelle. Le maître d'école était souvent licencié de l'Église; il était assez fréquemment assistant d'un ministre de paroisse, et il pouvait lui-même espérer atteindre cette position. De même, le ministre paroissial pouvait espérer finir ses jours dans la chaire très enviée d'un professeur écossais; et ainsi chaque grade sentait qu'il n'était séparé par nulle ligne insurmontable de celui qui était au-dessus. Le maître d'école se fondait avec le cœur même de la vie écossaise et

---

(1) *Stat. Acc.*, I, 456 ; II, 35, 169 ; III, 559 ; VI, 119 ; VII, 519-520 ; IX, 464-465, etc.

en formait une partie inséparable..... Par ses soins l'effort missionnaire ne se bornait pas aux simples éléments de l'éducation, car la pauvreté ne l'empêchait pas d'être souvent un homme de culture et d'érudition, ni de trouver sa consolation en préparant l'aspirant à la vie universitaire ou professionnelle.... La culture de son école pourrait être d'une étendue moindre que celle des riches écoles de grammaire du sud de la Grande-Bretagne, mais elle était une bien meilleure nourrice d'énergie et d'indépendance d'esprit (*self-confidence*) que ces coins endormis que la léthargie couvrait de moisissure (1)..... »

« C'était dans les basses terres que les caractères distinctifs de l'Écosse étaient nourris jusqu'à une rude maturité. Ce serait une erreur fondamentale que de les attribuer en aucune grande mesure à des particularités de race..... Ces régions offraient le spectacle d'un mélange extraordinaire de subtilité intellectuelle et d'un ardent bon sens pratique, de persévérance indomptable et d'adhérence obstinée à de vieilles habitudes, d'indépendance sans repos et de respect inné pour l'autorité, de lenteur d'esprit et de susceptibilité aux émotions romantiques et poétiques. Un tel mélange promettait la moisson la plus sûre d'esprit national d'entreprise. Leur pauvreté était à la fois une expérience endurcissante et une impulsion continuelle; et, plus que nul *système* d'éducation, leur facilité à poursuivre la gymnastique dialectique de la controverse religieuse fortifiait leurs esprits pour une haute activité intellectuelle, tandis que leur habitude de se nourrir des grandes pensées et de la haute diction de la poésie hébraïque préservait leur imagination de la décadence (2). »

(1) Craik, *Century of Scott. Hist.*, II, 443-445.
(2) *Ibid.*, I, 130-131.

L'éducation à la campagne et cette discipline subtile permettaient aux fils des plus humbles paysans d'aller directement de l'école paroissiale à l'Université, en assez grand nombre, à l'âge de 12 ou 13 ans, et, tout en admettant que les études universitaires aient été pour une grande partie peu au-dessus du niveau d'une bonne éducation secondaire de nos jours, il faut convenir que c'étaient déjà des esprits formés qui sortaient de la main du maître d'école. Les conférences de Hutcheson, d'Adam Smith, et de Reid furent forcément adressées, comme le remarque le professeur Laurie (1), à des intelligences mûres.

Nous avons vu que bon nombre de petits fermiers se groupaient çà et là par toute l'Écosse pour se procurer les services de quelque jeune homme instruit qui pourrait donner à leurs enfants une bonne éducation, quand l'école paroissiale était loin, ou tenue dans de mauvaises conditions. D'ordinaire, c'étaient de jeunes étudiants qui suppléaient à ce besoin pendant les mois de leurs vacances, ou des instituteurs qui trouvaient ainsi la vie plus large que dans le cadre d'une école régulière. Un exemple éclatant de cette coutume est l'éducation du poète national Robert Burns. Le renom que gagna plus tard celui-ci a fait conserver des détails de cette instruction par les soins de son maître et de son frère. Ces récits sont connus et sont à la disposition de tout le monde, mais M. Angellier a rédigé une si jolie page sur cette partie de la vie de son héros que nous ne pouvons pas résister à la tentation de la citer entièrement. Son appréciation, d'ailleurs, a l'avantage d'être celle d'un étranger et est ainsi indépendante du parti-pris national.

---

(1) *Report Dick Bequest* (1890), p. 99.

« Dans ce pays, dit-il (1), si merveilleusement épris de savoir, l'éducation de Robert Burns, et de son frère Gilbert, forme un épisode rare et émouvant. On ne sait ce qu'on y doit le plus admirer des sacrifices du père, du dévouement du maître ou de l'ardeur des enfants à apprendre. A eux tous, ils forment comme un groupe complet qui symbolise ce qu'il y a eu de plus élevé et de plus méritoire dans l'élan universel de l'Écosse vers l'éducation.

« William Burns habitait encore son cottage d'Alloway quand (2) il commença à songer à l'instruction de ses fils. Le maître de l'école d'Alloway venait de partir et l'école était vide. William Burns va à Ayr, s'informe. Il y avait alors un jeune garçon d'environ dix-sept ans, nommé John Murdoch, qui achevait lui-même son éducation et perfectionnait son écriture. William lui envoie dire qu'il l'attend à l'auberge où il le prie d'apporter un de ses cahiers. L'examen avait été favorable, il l'engage. Burns s'était entendu avec quatre de ses voisins. Ils donnaient à tour de rôle l'hospitalité au jeune maître d'école : Murdoch restait une semaine chez l'un, puis la semaine suivante chez l'autre, et ainsi de suite. Il enseignait dans la journée les enfants de ces braves gens, et, sans doute, le soir faisait quelques lectures, commençait presque sans livres et sans ressources à apprendre le français, qu'il devait plus tard posséder fort bien. Au bout d'environ un an, William Burns se transporta à Mont-Oliphant, mais malgré la distance qui, à la vérité, n'était pas grande, Robert et Gilbert (son frère) continuèrent de venir à l'école de John Murdoch, pendant plus d'une année.

---

(1) Angellier, *Robert Burns*, I, 14-18.
(2) 1765.

« Ce qui n'est pas moins remarquable que tout ceci, c'est l'excellence de l'éducation qui se donnait dans un coin perdu de ce pays, qu'on regardait ailleurs comme presque barbare. Les livres dont on se servait étaient le Nouveau Testament, la Bible, un choix de morceaux en vers et en prose, la grammaire anglaise. On lisait, on épelait sans livre, on faisait des analyses. Murdoch lui-même a laissé un exposé de sa méthode. « C'était, dit-il, de leur faire bien comprendre le sens de chaque mot, dans chaque phrase qu'on devait apprendre par cœur. Soit dit en passant, ceci peut se faire plus aisément et plus tôt qu'on ne le pense généralement. Dès qu'ils étaient assez avancés pour le faire, je leur enseignais à mettre les vers dans l'ordre naturel de la prose, quelquefois à substituer des expressions synonymes aux mots poétiques et à suppléer toutes les ellipses. Ce sont des moyens de s'assurer que l'élève comprend son auteur. Ce sont des aides excellents pour apprendre l'arrangement des mots dans les phrases et pour acquérir de la variété d'expression. »

« Après avoir fait ainsi la classe à Alloway, pendant plus de deux ans et demi, Murdoch dut quitter le pays. Il n'était pas riche, et cependant il apportait pour chacun de ses élèves un présent qu'ils garderaient en souvenir de lui, peu de chose, à la vérité, un présent un peu pédant, et toutefois touchant à cause de la pauvreté et de l'affection de celui qui le donnait: un résumé de grammaire anglaise et la tragédie de *Titus Andronicus*. Pour passer la soirée, il se mit à lire la pièce à haute voix. Toute la famille écoutait en cercle. Shakspeare, si ce drame est de lui, y a entassé toutes les horreurs de l'ancien théâtre anglais. A la fin du second acte, on voit, dans une forêt, Lavinia ensanglantée, la langue et les mains coupées, entre deux scélérats qui viennent de

la violer et qui lui conseillent de demander de l'eau pour se laver les mains. A cet endroit, toute la famille éclata en sanglots et pria Murdoch de ne pas poursuivre. Burns (le père), toujours calme, fit observer avec raison que si on ne voulait écouter la pièce jusqu'au bout, il était inutile que Murdoch la laissât. Mais Robert impétueusement s'écria que, si on la laissait, il la jetterait au feu. Le père allait gronder; le jeune maître intervint, en disant qu'il aimait cette sensibilité et laissa une autre comédie à la place du terrible *Titus Andronicus*. Combien y avait-il, à cette époque, en Europe de foyers de paysans où une pareille scène fût possible?

« Murdoch parti, la petite école de là-bas, près de l'ancien cottage, avait de nouveau fermé ses volets. D'ailleurs, les garçons grandissaient; leurs services commençaient à se faire sentir à la ferme; on avait besoin d'eux, car la lutte contre la misère était âpre et serrée, il fallait que tout le monde fût là. Pendant les soirées d'hiver, à la chandelle, le père enseignait l'arithmétique à ses fils; les deux sœurs aînées et un frère de la mère de Burns qui étaient à la ferme profitaient des leçons. William Burns essayait de continuer lui-même l'éducation de ses fils. Il est beau de voir comment cet homme, dévoré de soucis et livré à ses propres ressources, essayait, malgré tout, de diriger ses enfants. Quand ils l'accompagnaient dans ses occupations de la ferme, il causait avec eux de tous les sujets, comme s'ils avaient été des hommes; il essayait de mener la conversation sur tout ce qui pouvait augmenter leur savoir ou les affermir dans des habitudes de vertu. Il avait emprunté pour eux un manuel de géographie, et s'efforçait de leur faire connaître la situation et l'histoire des diverses contrées du globe. A un cabinet de lecture d'Ayr il se procurait la *Théologie physique et astrale* de Durham, la

Sagesse de Dieu dans la Création de Ray, pour leur donner quelque idée d'astronomie et d'histoire naturelle. Il avait souscrit chez un libraire de Kilmarnock à l'*Histoire de la Bible* de Stackhouse. Jusque dans les personnages secondaires, on retrouve cette soif d'apprendre et, du fond de ce tableau si curieux, sortent de toutes parts des détails qui en complètent l'impression... Une des plus grosses dépenses de cette famille si pauvre était l'achat de quelques livres...

« Quelques années plus tard, Murdoch revient à Ayr comme professeur à l'école de la ville..... William Burns profita du retour de son jeune ami pour lui envoyer son fils aîné, qui se perfectionnera avec lui et pourra, à son tour, servir de maître à ses frères et sœurs. »

Les paroles de Murdoch (1) continuent l'histoire :

« En 1773, Robert Burns vint vivre et loger avec moi, dans le dessein de revoir la grammaire anglaise, etc..., afin d'être plus capable d'instruire ses frères et sœurs à la maison. Il était avec moi jour et nuit, à l'étude, à tous les repas et dans toutes mes promenades. Au bout d'une semaine, je lui dis que, comme il possédait assez bien les parties du discours, etc., j'aimerais à lui enseigner un peu de prononciation française, afin que lorsqu'il rencontrerait le nom d'une ville française, d'un navire, d'un officier ou quelque autre nom semblable dans les journaux, il pût le prononcer un peu comme du français. Robert fut heureux d'entendre cette proposition et nous attaquâmes immédiatement le français avec grand courage. On n'entendait plus autre chose que la déclinaison des noms, la conjugaison des verbes, etc. Quand nous nous promenions ensemble, et même

(1) Currie, *Life of Burns* (édit. 1838), p. 21.

en repos, je lui disais continuellement le nom des objets en français au fur et à mesure qu'ils s'offraient, en sorte que d'heure en heure il accumulait une provision de mots et quelquefois de petites phrases. Bref, il prit si grand plaisir à apprendre, et moi à enseigner, qu'il était difficile de dire lequel des deux était le plus zélé et, vers la fin de la seconde semaine de notre étude de français, nous commençâmes à lire un peu des aventures de Télémaque dans les mots mêmes de Fénelon.

« Mais voici que les plaines de Mont-Oliphant commencèrent à jaunir et Robert rappelé dut abandonner les agréables scènes qui entouraient la grotte de Calypso, et, armé d'une faucille, chercher la gloire en se signalant dans les champs de Cérès. Et c'est ce qu'il faisait, car bien qu'il n'eût que quinze ans, on me disait qu'il faisait l'ouvrage d'un homme. Aussi fus-je privé de mon très bon élève et d'un très agréable compagnon au bout de trois semaines, dont l'une fut entièrement consacrée à l'étude de l'anglais et les deux autres principalement à celle du français. »

On serait peut-être tenté d'objecter que le genre d'instruction, dont nous venons de citer la description si vive, a dû être tout à fait exceptionnel, mais nous ne sommes pas prêt à céder sur ce point. Sans doute le nom de « vieillard incapable » ou de « pauvre estropié », que Graham leur donne si généreusement (1), pouvait s'appliquer à bien des tenanciers des écoles officieuses, ou « à côté. » On le devine si on n'en a pas la preuve. Mais celui qui voudrait prendre la peine de lire soigneusement les volumes du Rapport Statistique, verrait que l'on suppléait aux défauts de l'enseignement officiel autant par l'initiative des parents intéressés que par

(1) *Social Life*, p. 423.

celle des épaves intéressantes auxquelles nous avons fait allusion. Si de pauvres gens, de peu de valeur, se paraient d'une réputation imméritée en offrant de faire la classe chez eux, les parents qui (et ils n'étaient pas peu nombreux) mettaient leurs moyens en commun pour payer un maître, cherchaient quelque jeune homme du dehors qui avait fait ses études. Il n'était pas difficile d'obtenir ainsi quelqu'un d'aussi capable que le maître de Burns, car ceux qui acceptaient de telles situations étaient, par le fait de loger chez l'un ou chez l'autre de leurs employeurs, sûrs d'un confort qui était souvent impossible pour le maître régulier. L'intérêt que prenait le père de Burns à l'éducation de ses enfants était commun à presque toute sa classe et l'école « de souscription » comme distincte de l'école « à côté » était une institution non moins commune. Par les conditions de son existence, elle offrait souvent des avantages de culture au-dessus de ceux de l'école paroissiale.

L'indépendance d'esprit de ces instituteurs libres ne tardait pas à être remarquée par les pasteurs de l'époque qui les trouvaient trop souvent rebelles au gouvernement spirituel de l'Église et, comme nous le verrons tout à l'heure, le clergé, pour maintenir sa suprématie, était forcé de prendre des mesures pour réaffirmer législativement ses prérogatives. C'est une preuve certaine de la valeur de l'éducation donnée par ce moyen irrégulier. On ne voit pas bien des vieillards incapables ou d'infirmes estropiés troublant le repos de l'Église par une intransigeance spirituelle et novatrice, qui menaçait sûrement de leur faire couper les vivres.

Nous avons dit plus haut qu'un changement législatif de la condition des maîtres ne fut obtenu que quand deux autres questions pressantes se furent ajoutées à celle de la misère matérielle des directeurs des écoles

paroissiales. Un mot suffira pour indiquer la première de ces questions, et, pour ce qui nous intéresse, point n'est besoin d'entrer dans beaucoup de détails. Dans tous leurs arrangements les lois scolaires avaient associé les pasteurs et les propriétaires. Les uns et les autres devaient se concerter pour déterminer la répartition des impôts scolaires et pour pourvoir à toutes les nécessités de l'école. Ils étaient également aptes à fixer les paiements dus par les élèves, à décider quelles matières devaient être enseignées, et enfin à choisir et à nommer un maître quand la situation était vacante.

Mais sous ce terme légal de « propriétaire » pouvait se cacher une injustice envers la paroisse. C'est qu'il n'était pas rare que des propriétés appartenant à une seule personne se trouvassent dans plusieurs paroisses, ou qu'un possesseur de terres — et ceci arrivait plus particulièrement au XVIII[e] siècle — n'habitât pas le pays où se trouvaient ses propriétés. Cependant dans chaque endroit où il possédait des terres, il avait le droit et le devoir même de s'immiscer dans l'élection d'un maître, car la loi appelait propriétaire *(heritor)* toute personne imposée au profit des pauvres, et cet impôt des pauvres se prélevait toujours par paroisse sur toutes les terres particulières de cette même paroisse (1). Il arrivait ainsi qu'un seigneur n'habitant pas le pays, mais ayant des droits de propriété, si petits fussent-ils, pût intervenir dans le choix d'un maître pour favoriser l'élection de son candidat contre le gré de ceux qui habitaient la paroisse et qui étaient les plus intéressés. Plusieurs cas de cet abus de la part d'un gros propriétaire, ayant des parcelles de terre ailleurs que dans sa

(1) Dunlop, *Parochial Law,* p. 422 ; comp. *Pardovan's Collections* (Peterkin, I, 175).

propre paroisse, au détriment du pasteur et d'autres propriétaires, surgirent au courant du XVIII^e siècle, et deux, au moins, d'entre eux donnèrent lieu à des poursuites devant la Cour suprême en 1762 et 1771.

On réclamait donc que la loi définît mieux la situation pour que, seuls, les propriétaires qui avaient des intérêts raisonnables dans la paroisse prissent part à la nomination du maître (1). La loi de 1803, comme on verra plus loin, accéda à ce désir.

La dernière question qui amena une réforme législative dans l'enseignement était la discussion des rapports entre l'Église et l'École. Nous avons constaté qu'au courant du XVIII^e siècle, l'Église officielle n'avait pas déployé pour la cause de l'éducation la même énergie que dans les siècles précédents. Son indifférence relative, ou sa paresse, s'était traduite, entre autres choses, par le délaissement croissant de l'habitude d'examiner les maîtres et d'en exiger uniformément un niveau de culture intellectuelle assez élevé. Ce niveau n'était plus assurément facile à maintenir avec les traitements qu'on a étudiés plus haut, mais l'abandon de l'examen préalable ne faisait qu'accentuer le défaut en rendant l'entrée de la profession trop facile. L'Église ne s'en repentit que quand elle s'aperçut que sa négligence avait donné des armes à ses propres ennemis et elle se ressaisit enfin plutôt pour sauvegarder sa domination religieuse que dans le véritable intérêt de l'éducation. La coopération de l'Église était encore indispensable à tout mouvement de réforme scolaire et, si elle s'y prêta, piquée du désir de réaffirmer sa propre puissance, elle ne put le faire sans seconder les efforts de ceux qui songeaient d'une façon plus désintéressée aux besoins de l'éducation laïque.

---

(1) DUNLOP, *Parochial Law*, p. 492.

Grâce, en grande partie, à la négligence de l'Église, les maîtres échappaient à tout contrôle, et le grand nombre d'écoles irrégulières qu'on rencontre dans les récits du temps témoigne du manque de surveillance. La Société pour la Propagation des Connaissances Chrétiennes s'en était plainte dès 1749, quoique l'année précédente l'Assemblée de l'Église eût fait une recommandation spéciale à ce sujet (1); et Edgar remarque que les consistoires, dont il a eu à parcourir les archives avaient, dès le milieu du siècle, tellement laissé tomber en désuétude la coutume d'inspection pastorale, que non seulement les instituteurs libres, mais les maîtres paroissiaux n'étaient soumis à aucun examen régulier (2). Des classes ambulantes s'étaient aussi formées, et il en est souvent fait mention dans le Rapport Statistique. Ceux qui les dirigeaient, changeant souvent de localité, jouissaient d'une grande liberté que, grâce à leur situation particulière, il était difficile de leur enlever.

Vers la fin du siècle, l'Église se réveilla avec épouvante pour découvrir que sa maîtrise absolue du dimanche écossais était atteinte par cette même licence. En effet, des écoles de dimanche s'étaient créées hors de son égide pour offrir un enseignement ordinaire, soit à des adultes, soit à des enfants occupés à des travaux manuels pendant la semaine. La première de ces écoles dont nous avons trouvé mention est celle du maître de Banchory-Davinick, dans le comté d'Aberdeen, qui commença ses classes dominicales en 1782. « Pas moins de soixante-dix personnes en moyenne suivaient régulièrement sa classe, des jeunes gens avant l'office et des jeunes filles

(1) Peterkin, II, 293, 338 ; *C. L. S.*, p. 698, 699.
(2) Edgar, *Church Life*, II, 85-86.

après. Ce maître infatigable leur prodiguait ses soins gratuitement de six heures du matin jusqu'à une heure avancée du soir (1). Le mouvement prit une extension notable. Mais, détourné à leur profit par les apôtres des idées avancées, dont le souffle général coïncidait avec la Révolution française, ou par de simples dissidents du dogme ecclésiastique, il était déjà caractérisé en 1796 par un sentiment d'hostilité envers l'Église Établie. Les esprits s'échauffèrent et l'irritation se manifesta dans le sein de l'Assemblée générale de l'Église (2). Celle-ci avait eu beau, en 1794 (3), rappeler à ses pasteurs leur devoir de surveiller les maîtres, la jouissance de la liberté en avait donné à ceux-ci le goût, et les pasteurs se trouvaient en face d'un refus de reconnaître même leur droit d'inspection.

Ainsi touché au vif, le Synode provincial de l'Aberdeen se fit le porte-parole des autres synodes, et demanda à l'Assemblée de statuer sur le droit de l'Église en ce qui concernait particulièrement les institutions « vagabondes » et les écoles du dimanche. Un comité fut donc constitué qui devait « mettre au net les lois existantes qui plaçaient les maîtres, et tous ceux qui enseignaient, sous l'inspection et le contrôle de l'Église Établie, faire un résumé de ces lois et donner son avis sur les moyens à adopter pour empêcher des personnes incapables, ou non autorisées, d'être employées dans le service important de l'instruction de la jeunesse. » Le comité déposa son rapport et ses conclusions le 3 juin 1799 (4).

Il n'était pas difficile d'établir le droit légal absolu de l'Église d'intervenir directement dans la nomination et

---

(1) *Stat. Acc.*, XXI, 435.
(2) Campbell, *Balmerino and its Abbey*, p. 245-246.
(3) Peterkin, II, 293-294 ; *C. L. S.*, p. 846-847.
(4) *C. L. S.*, p. 873.

la surveillance des maîtres paroissiaux. Nous avons montré (1) comment ce droit s'était acquis. La prétention ecclésiastique, émise dans les années qui suivirent la Réforme, fut confirmée par le Parlement en 1567, et les maîtres furent mis sous le contrôle des « surintendants » ou « visiteurs » de l'Église. A l'abolition de cet office, en 1581, l'Assemblée conféra aux conseils presbytéraux les droits qui lui avaient appartenu, et la loi de 1592, la « Charte de l'Église », ratifia cette décision. Les termes dans lesquels étaient rédigées les lois de 1662 et de 1693 établissaient nettement le fait que l'enseignement libre, autant que celui des écoles paroissiales, dépendait du consentement presbytéral. Enfin, en 1707, le Traité d'Union contenait une clause consacrant pleinement ce droit de l'Église par l'entremise de ses conseils de presbytère. Les faits étaient d'ailleurs abondants pour prouver que jusque dans le XVIII^e^ siècle cette surveillance étroite s'exerçait librement.

Ceux qui voulaient s'y opposer maintenant pouvaient essayer de faire entrer en ligne de compte une loi importante de 1746 (2), à propos du serment de fidélité au régime gouvernemental. Des punitions extrêmement sévères (jusqu'à la déportation perpétuelle) y furent édictées contre tous ceux qui se permettraient d'enseigner en public ou en particulier sans prêter préalablement le serment de loyauté par devant le shérif et sans notifier aux agents du gouvernement leur intention et leurs capacités pour l'enseignement. Nulle adhésion, pourtant, n'y est exigée aux lois de l'Église, et celle-ci n'y est pas même mentionnée à l'égard du corps enseignant. On pourrait donc soutenir que la direction ecclé-

(1) Voir Chapitre III.
(2) 19. Geo., II, cap. 39, sect. 21.

siastique avait cessé d'exister. Mais il était impossible de tirer grand parti de cette thèse devant les tribunaux. C'était pour les légistes une tâche facile de démontrer que la loi de 1746 n'envisageait qu'une question particulière, la nécessité d'assurer au pays la loyauté de tous ceux qui exerçaient une profession publique, après les tentatives de révolte, qui avaient tellement ému la nation en 1745. Il n'y avait donc pas lieu d'y parler de la situation légale des maîtres autrement qu'à ce propos. En ce qui concernait les rapports entre l'Église et l'École, les lois précédentes gardaient toute leur force.

Un autre point qui aurait compliqué la question venait justement d'être éclairci en faveur de l'Église. Un maître à Bothwell, près de Glasgow, pour lutter contre l'action pastorale, avait pris le parti non pas de contester le droit de l'Église de le surveiller, mais de soutenir que les décisions ecclésiastiques à l'égard d'un maître étaient, sur appel, sujettes à révision par les tribunaux civils, où, dans le cas particulier, le fonctionnaire de Bothwell espérait avoir gain de cause. Les décisions de conseils de presbytère, en ce qui concernait la maison d'habitation d'un pasteur, étaient, de par la loi, cassables par la Cour civile suprême et il s'agissait de savoir si la juridiction en matière d'écoles était pareillement civile ou purement ecclésiastique.

L'argument de l'Église consistait en l'historique des lois scolaires, qui faisaient uniformément mention de son droit sans parler d'aucun contrôle de l'État. On prétendait donc que les décisions des conseils presbytéraux vis-à-vis de l'éducation étaient matière de juridiction ecclésiastique inhérente à l'Église autant avant la Réforme qu'après, et non pas conférée, mais seulement reconnue et sanctionnée, par le pouvoir civil, et que,

par conséquent, seules les Cours supérieures de l'Église étaient aptes à réviser ces décisions qui ne sauraient être définitives.

A cet aspect de la question on opposait l'argument suivant. Quoique, avant le XVI^e^ siècle, le clergé catholique se fût arrogé, en Écosse, comme dans toute l'Europe, la direction de bien des entreprises qui n'étaient pas de nature ecclésiastique, cet accaparement constituait une usurpation illégale de pouvoir. De plus, le clergé réformé de l'Écosse n'avait nullement hérité de la juridiction civile, que s'était ainsi appropriée son prédécesseur. Au contraire, la législature avait uniformément et, prudemment, eu soin d'éviter de reconnaître la possession de tels pouvoirs par l'Église Réformée, et avait limité la juridiction de cette dernière à ce qui était purement spirituel et pouvait être soumis à des censures spirituelles. Ce fut ainsi que, dans un statut promulgué expressément pour déterminer en quoi consistait la juridiction de l'Église, le Parlement l'avait déclarée consister en « la prédication de la véritable parole de Jésus-Christ, la correction des mœurs, et l'administration des Saints-Sacrements (1). »

D'accord avec cette interprétation, les actes du parlement, confiant la surveillance des écoles d'abord aux surintendants et ensuite aux conseils de presbytère, n'y reconnaissaient pas un droit inhérent à l'Église, mais seulement le déléguaient législativement à ces fonctionnaires ou tribunaux ecclésiastiques. Le législateur, par exemple, a délégué à l'Église le droit d'agir administrativement à propos de tout ce qui concerne la cure et les terrains y appartenant, quoique cela tombe sous la désignation de matière civile. Cette administration

(1) 1579, PETERKIN, II, 362.

a toujours été reconnue comme civile et tous les jugements arrêtés par l'Eglise dans l'exercice de cette fonction ont été et sont cassables seulement par un tribunal civil (1). Il s'ensuit que la question : les jugements des conseils de presbytères sont-ils sujets à révision de la part ou des tribunaux civils ou des tribunaux ecclésiastiques? dépend entièrement de celle-ci : ces jugements sont-ils portés sur un sujet de matière civile ou sur un sujet de matière ecclésiastique? Mais l'école est, de par sa propre nature, une affaire essentiellement civile, et ne peut être considérée ecclésiastique, pas plus que les questions du mariage, du divorce, de la confirmation des testaments, etc., dont le clergé catholique avait autrefois usurpé la direction.

L'argument des « étatistes » était, comme on le voit, bien tissé et, au point de vue purement logique, fort soutenable. C'est ce qu'en pensèrent les juges de la Cour de Session (le tribunal suprême de l'Écosse) qui lui donnèrent pleinement raison et trouvèrent que le droit de révision restait au tribunal civil et non à la judicature ecclésiastique. L'Église, pourtant, n'accepta pas cette décision et fit appel à la Chambre des Lords (le tribunal suprême du Royaume-Uni). Comme il arrive fréquemment, quand une question purement écossaise et qui contient une logique ou une théologie un peu profonde est portée devant cette auguste assemblée, les lords cassèrent le jugement de la Cour écossaise et établirent l'incapacité légale des tribunaux civils de modifier les jugements des conseils presbytéraux à l'égard des écoles (2).

---

(1) Dunlop, *Parochial Law,* p. 29, 152, 173.

(2) Procès : *Macculloch v. Allan,* 25 nov. 1793. Dunlop, *Parochial Law,* p. 497-500 ; Peterkin, II, 295 ; *C. L. S.,* p. 881.

Le procès avait duré plusieurs années et l'Église sortait de son anxiété au moment où son comité lui soumit son rapport sur les moyens de surveiller plus étroitement l'enseignement libre. Le jugement rendu par la haute Cour avait rapport aux écoles paroissiales.

La prétention de l'Église de surveiller également l'enseignement libre ne semble pas avoir été discutée devant les tribunaux. Mais Dunlop a montré que, quoique les lois là-dessus aient l'apparence d'être définitives, on pourrait encore soutenir qu'elles n'avaient pas, en réalité, une telle portée. La loi de 1693, sur laquelle la prétention ecclésiastique devait principalement s'appuyer, emploie les termes « instituteur » et « écoles » de telle façon qu'on pourrait soutenir qu'ils s'appliquent seulement aux écoles publiques, paroissiales ou subsidiaires, et non aux classes tenues dans un local privé.

La question s'est réglée peu à peu sans l'intervention des tribunaux, par la reconnaissance graduelle par l'Église du droit à la liberté individuelle. A la fin du XVIII[e] siècle, avec tout son souci d'absolutisme, l'Église n'essayait aucunement d'exercer universellement son droit légal à cet égard. Des écoles existaient fondées par les églises anglicane et catholique qui n'étaient pas traitées d'illégales quoique leurs maîtres n'eussent jamais prêté serment à la Confession de Foi (1).

Le Comité, cependant, se trouvait assez sûr de son droit pour recommander l'envoi d'instructions très nettes à tous les conseils de presbytère, pour les pousser à une vigilance plus active. L'Assemblée adopta le rapport, et les instructions indiquées furent, à partir de 1800, envoyées annuellement à tous les conseils. Ces instructions portaient que les conseils devaient faire un

(1) Dunlop, *Par. Law.*, p. 502-503.

inventaire exact de tous les foyers d'enseignement dans leur réseau, appeler tous les maîtres, tant particuliers que publics, devant eux pour leur faire faire preuve de leurs capacités et les obliger à se soumettre au gouvernement de l'Église. On ordonna d'apporter une attention particulière aux classes dominicales, et les rapports envoyés à l'Assemblée devaient contenir des détails sur la nature de l'instruction et l'état des maîtres. Tous ceux qui ne se conformaient pas aux exigences de l'Église devaient être signalés au shérif dont le devoir était de faire entamer les poursuites légales (1).

Ces rapports auraient été des documents précieux pour l'histoire de l'éducation, et il est dommage qu'ils n'aient pas survécu, car dans la première année, sur soixante-dix-huit conseils de presbytère, cinquante se conformèrent aux instructions données, et, les années suivantes, presque tous envoyaient régulièrement leurs rapports. Les sommaires des rapports montrent que beaucoup des personnes qui enseignaient, trouvaient moyen d'exercer leur profession en se soustrayant à toutes les entraves de l'Église (2).

Celle-ci sentait le besoin d'un renforcement législatif pour atteindre son but, mais, dès la deuxième année de ce renouvellement de vigueur, ses inspections parvinrent à la toucher vivement d'un sentiment plus honorable, qui s'empara immédiatement de son esprit, autant que la préoccupation de son propre prestige. Elle avait trouvé impossible de réformer l'éducation à son gré, en grande partie à cause de la valeur décroissante des personnes qui entraient dans l'enseignement, et cette dégénération, elle l'attribuait directement à l'insuffisance

---

(1) Peterkin, II, 294, 295.
(2) *C. L. S.*, p. 886, 890.

complète des traitements des maîtres. Les conseils presbytéraux de Lochmaben et d'Annan appuyèrent particulièrement sur ce côté de la question, et, en conséquence de cet avertissement, l'Assemblée prit (27 mai 1802) la résolution de coopérer avec le gouvernement pour élaborer un projet de réforme (1). L'année suivante, ce mouvement aboutit à une solution pratique, par la promulgation de la *Loi scolaire du 11 juin 1803.*

LA LOI DE 1803 (2)

Ce document débute par un hommage rendu à l'œuvre accomplie par les maîtres d'écoles paroissiales. Ils forment, dit-il, un corps d'hommes des plus utiles, et leurs travaux ont eu une importance essentielle pour le bien public national. La conscience de la nation était enfin réveillée de son long oubli, pour ceux à qui elle devait tant, et, quoique tardif, son souci de réparer sa faute était sincère.

Son premier soin fut de porter remède à la situation financière, car le maximum actuel de 200 *merks* écossais (3), de traitement, était devenu « une provision absolument insuffisante pour un corps d'hommes dont le labeur était d'une utilité publique si grande. » Le changement que l'on jugea suffisant était de porter le minimum du traitement légal à 300 merks (soit le triple de ce qu'on avait auparavant), et le maximum à 400 merks (4). Les seules exceptions à ce règlement étaient les paroisses des Highlands, qui réclamaient deux

(1) *C. L. S.*, p. 891 ; Peterkin, II, 140-141.
(2) 43. Geo., III, cap. 54.
(3) £ 11, 2 s. $2\frac{2}{3}$ p. ; ou 278 francs.
(4) De 417 à 556 francs.

écoles (1), et les villes royales auxquelles d'ailleurs nulle partie de cette loi n'était applicable. Comme auparavant, c'était aux propriétaires et au pasteur, qu'il incombait de fixer le montant exact du traitement d'après les ressources ou les besoins de chaque district, et la somme ainsi fixée ne devait subir aucune modification pendant une période de 25 ans.

Mais, le chiffre de 400 merks ne représentait pas la totalité du revenu légal réel du maître. La loi de 1696 avait ordonné l'attribution à celui-ci, d'une « maison commode pour l'école. » Cette phrase avait été diversement interprétée comme « bâtiment pour la classe » ou comme « bâtiment pour la classe et pour l'habitation du maître. » La nouvelle loi mit les choses au net, et fit une addition aux avantages dont devaient jouir les maîtres d'école. Dorénavant, la réunion des propriétaires et du pasteur était tenue à les pourvoir non seulement d'un traitement et d'un bâtiment pour la classe, mais aussi d'une maison d'habitation de deux pièces et d'un jardin d'au moins 10 ares.

En énumérant les améliorations d'émoluments, il ne faut pas non plus oublier la clause qui chargeait les propriétaires, avec le pasteur, de la fixation des taux scolaires payables par les élèves. C'était un grand soulagement pour l'instituteur qui, ayant ces taux à sa propre disposition, s'était souvent vu forcé de les abaisser pour retenir ses élèves. Avec le nouveau système, le marchandage n'était plus possible.

Les pouvoirs des conseils de presbytère, qui avaient été confirmés par la décision de la Chambre des Lords, furent de nouveau constatés dans le texte de la loi. Quand, après notification publique d'une vacance, les

(1) Voir plus loin au Chapitre IX.

propriétaires et le pasteur avaient fixé leur choix sur un candidat quelconque, celui-ci devait paraître devant le conseil de presbytère. L'ayant vu signer la formule de l'Église Établie, on lui ferait subir un examen de ses qualités intellectuelles et morales, et seulement muni d'un certificat d'approbation du conseil, pourrait-il entrer en possession des fonctions de l'école. « Le jugement, dit le texte, ou la décision du conseil presbytéral en ce qui concerne les qualités d'un candidat pour l'office de maître d'école, ne sera capable de révision ni de préjudice de la part d'aucun tribunal ni civil ni ecclésiastique ». La Chambre des Lords avait reconnu l'indépendance des conseils de presbytère, vis-à-vis de la juridiction civile. La loi scolaire les rendait indépendants, même dans leur propre hiérarchie.

L'inspection des écoles restait aux pasteurs, et les conseils de presbytère devaient régler les heures de classe et exercer une surveillance sur la conduite du maître. S'il entreprenait des occupations dérogatoires à sa dignité, s'il se livrait à des voies de fait sur ses élèves, s'il menait une vie jugée immorale, c'était à ces conseils de constater et de contrôler les faits ou les accusations, et en cas de culpabilité, de révoquer le fonctionnaire incriminé.

Enfin, le droit des propriétaires de prendre part aux affaires scolaires fut défini plus exactement par la clause finale de la loi, qui limitait ce droit aux propriétaires ayant, dans la paroisse, des terrains d'une valeur annuelle minimum de 100 livres écossaises.

CHAPITRE VII

LES ÉCOLES DE VILLES

Rapports entre les pasteurs, les propriétaires et les conseils municipaux. — Lutte contre l'ingérence du clergé (1744-1861). — Loi de 1861 : abolition du test religieux. — Études : programmes de quelques écoles. — Unification des différentes espèces d'écoles pour former des « Académies ». — Rapport de la Commission d'enquête de 1866. — Loi de 1872 et les *School Boards*. — Subventions budgétaires pour l'enseignement secondaire (1892). — Instruction secondaire pratiquement gratuite offerte par les *School Boards*. — Encouragement pour l'enseignement scientifique.

Nous avons essayé de montrer le développement des moyens d'instruction dans les paroisses (hors des grandes villes s'entend), et l'évolution de l'influence ecclésiastique à la campagne jusqu'au moment où elle se vit mise à l'arrière-plan par l'énergie laïque consciente enfin de ses propres devoirs. Mais les villes, jouissant d'une grande indépendance dans la gestion des affaires publiques, offrant des conditions matérielles plus avantageuses pour un mouvement intellectuel plus éveillé, témoignent de tant de particularités dans leur histoire qu'il faut considérer à part l'éducation dans ces centres.

Quelques indications ont déjà été données pour montrer qu'à l'époque de la Réforme, les villes reconnaissaient quel intérêt public il y avait à soutenir des écoles sous la direction municipale; et, par le fait, ces écoles n'étaient pas des institutions paroissiales, mais munici-

pales. Cependant le clergé gardait encore, dans la plupart des cas, des rapports très intimes avec le conseil de direction de ces écoles, et le maintien et la réglementation de ces rapports ne tardèrent pas à devenir des questions épineuses dont la solution ne comportait pas les mêmes conditions que la situation des paroisses. Nous reprenons cette partie de l'histoire au commencement du XVII[e] siècle, quand la situation était plutôt embrouillée, s'arrangeant par des accommodements encore à l'amiable, mais particuliers à chaque ville.

Trois pouvoirs distincts entraient en jeu dans l'administration de l'éducation urbaine. Le conseil municipal d'abord réclamait le droit de diriger toutes les affaires ayant une portée publique, les pasteurs n'oubliaient pas leur ancien prestige, les propriétaires avaient des devoirs de par la loi. Les citations nombreuses de Grant (1) établissent clairement le fait que toute ville ayant une bonne situation financière tenait à être elle-même le *patron* des écoles publiques contenues dans ses murs, et c'est ainsi que les magistrats nommaient les maîtres. Mais, par un accord tacite, cette nomination se faisait presque invariablement avec le concours des pasteurs, ce concours portant principalement sur les qualités intellectuelles et morales du candidat favorisé par le conseil municipal. Le conseil de Perth, s'entendant mal avec les pasteurs, fit en 1632 (2) un effort pour nommer un maître sans tenir compte de l'avis ecclésiastique, mais la tentative était prématurée et le maître dut se présenter pour être agréé par le consistoire. Au courant du XVII[e] siècle, cet accord entre les deux partis publics restait inattaquable. Si dans

(1) *Burgh Schools*, p. 85-109.
(2) *Chronicle of Perth*, p. 33.

toutes les grandes villes, les nominations devaient leur validité légale à l'unique consentement de la municipalité, le rapport étroit entre ce consentement et la volonté ecclésiastique était partout apparent. Il se montrait par le renvoi d'un maître, s'il ne pouvait pas conduire les chants à l'église (1), et par les inspections semestrielles sous les auspices à la fois du conseil et du clergé.

Mais, quand une ville n'était encore que peu étendue et ne jouissait pas des ressources de ses rivales, plus prospères et plus riches, elle avait recours à la lettre de la loi. Comme les divisions paroissiales existaient quand même dans les villes, un bourg qui se trouvait dans cette situation pouvait, sans perdre complètement son droit de patronage, réclamer des propriétaires le concours que la loi sur les paroisses leur imposait vis-à-vis des écoles. Et, en effet, cette démarche n'était pas rare. Il en résultait que l'éducation était dirigée par des comités représentant les trois intérêts : la municipalité, le clergé, la propriété ; et les nominations des maîtres devaient être agréées par tous les trois. Quelques tiraillements se produisirent dans le fonctionnement de cette organisation, mais, en général, l'accord se faisait harmonieusement. Dans les villes qui ne faisaient pas appel aux propriétaires, la prépondérance du conseil municipal — l'influence laïque — dans les écoles tenait à ce que ce pouvoir public montrait de l'empressement à assumer les responsabilités financières de l'éducation (2). Les maîtres recevaient leurs traitements fixes de la caisse de la ville, le clergé se dévouait aux besoins des pauvres. Dans les autres villes, les trois partis engagés répartissaient entre eux la charge des dépenses scolaires.

---

(1) *B. Rec. Dumbarton,* p. 30, 86, 87, etc.
(2) Clarke, *Short Studies in Educ.,* p. 44.

Il est hors de doute que vers la fin du XVIII[e] siècle, le clergé avait perdu beaucoup du prestige et ne faisait plus preuve du tact qui lui avaient jusque-là conservé la bonne volonté des conseils municipaux. Le cas de Bothwell, que nous relatons ailleurs, représentait un état d'esprit qui se révélait dans les villes comme dans les paroisses. En 1744, la ville d'Elgin, destinée à acquérir plus tard une certaine célébrité sous ce même rapport, était aux prises avec l'Église à propos d'un maître qui avait encouru la censure ecclésiastique. Le conseil presbytéral exigea son renvoi. Les magistrats répondirent d'abord par une fin de non-recevoir, et le clergé, sentant l'atteinte portée à son prétendu privilège s'il se laissait ainsi repousser, demanda au tribunal suprême de faire exécuter l'avis exprimé par l'Église. La Cour aurait pu rendre un jugement, désirable à tous les points de vue, qui aurait défini les pouvoirs de l'Église dans la gestion des écoles de villes, mais, avant que la chose en fût arrivée là, le conseil municipal d'Elgin reconnut que le maître dont il s'agissait avait d'autres torts que celui que les pasteurs lui reprochaient, et dans ces circonstances, le conseil décida de mettre fin au litige par un arrangement particulier entre les intéressés. La dispute avait néanmoins duré quatre ans. Trente-trois ans plus tard, elle fut soulevée de nouveau dans la même ville à propos d'un maître qui, en plus de ses classes, faisait de la prédication. Portée encore une fois devant la Cour suprême, la question de la juridiction ecclésiastique ne put être encore légalement résolue, le maître incriminé ayant sur les entrefaites donné volontairement sa démission (1782) (1).

Dès 1794, les archives de l'Église témoignent d'une

(1) Shaw, *Hist. of Moray*, p. 383.

inquiétude considérable au sujet de cette surveillance de l'éducation urbaine. Le clergé se plaignit de ce que l'on n'y tenait pas compte de ses désirs et de ses recommandations (1). La décision judiciaire dans le cas de Bothwell (2) établit, de la façon la plus absolue, la juridiction des conseils presbytéraux, et dut empêcher pendant longtemps toute tentative de secouer ce joug dans les villes. Cependant la loi scolaire de 1803, qui consacra cette décision, ne devait expressément pas s'appliquer aux bourgs dits royaux.

Une quinzaine d'années passèrent sans qu'on enregistrât un seul cas de révolte. Quand un pareil cas se présenta enfin, le conseil presbytéral tint ferme à ses prérogatives. Ce fut la ville de Brechin qui tenta ce premier engagement en 1817, en refusant d'ouvrir ses écoles aux inspections pastorales. La cause municipale fut perdue sans qu'on ait eu recours aux tribunaux, les magistrats confessèrent humblement leur erreur, et le conseil presbytéral reçut les félicitations de l'Église tout entière (3). Ce premier revers d'avant-garde retarda de onze ans l'ouverture du feu sur toute la ligne. En attendant, les munitions s'entassaient, l'opinion publique se portait dans la direction de l'indépendance municipale. Une escarmouche de 1828 annonça l'attaque générale. Les édiles de Montrose remplacèrent dans les rangs les échevins de Brechin et, se dissimulant derrière les susceptibilités de la confession anglicane, essayèrent de miner la forteresse de l'ingérence presbytérienne. Ce fut un vain effort suivi d'une reddition humiliante (4).

Les mouvements tournants ayant échoué, on décida

---

(1) *C. L. S.*, p. 846, 847, 880. Peterkin, II, 293-295.
(2) Voyez plus haut p. 183-186.
(3) *C. L. S.*, p. 959. Peterkin, II, 295.
(4) *C. L. S.*, p. 1003, 1004, 1006.

de livrer une attaque de front. Le conseil municipal de Stirling assuma les responsabilités du combat. Pendant cinq ans (1834-1839), il réussit à repousser le clergé tout entier des portes de ses écoles et eut le plaisir de voir l'Église renoncer complètement à ses efforts pour y pénétrer (1). Ce fut déjà une victoire importante, mais son effet immédiat ne fut que local. La lutte continua aussi péniblement que jamais sur d'autres points avec plus ou moins de succès en 1836, 1837 et 1838 (2).

Enfin, au mois de mai 1844, commença la bataille qui devait demander toutes les énergies des combattants pendant dix-sept années, et qui, sous l'apparence d'une défaite écrasante des municipalités, amena leur complète victoire. L'occasion de ce renouvellement d'hostilités fut l'annonce habituelle, de la part du conseil presbytéral d'Elgin, que les écoles seraient examinées à une date fixée par lui. Le conseil municipal, en accusant réception de cet avis, émit sa propre prétention de régler le moment des examens, et tout en acquiesçant à la proposition du clergé pour cette année, 1844, donna notification de son intention de choisir lui-même à l'avenir la date des examens.

L'année suivante, en effet, le conseil municipal informa les pasteurs de la date qui lui convenait ; mais ces derniers n'acceptèrent pas le jour fixé, et avec le consentement de la ville, visitèrent l'école à un autre moment, de sorte que, pour la première fois dans l'histoire de l'école, l'inspection municipale et l'inspection ecclésiastique ne coïncidèrent pas. En 1846, le conseil presbytéral constatant un grief de plus dans la conservation, à l'école de grammaire, d'un maître qui n'était plus

(1) *C. L. S.*, p. 1041 ; Hutchison, *H. Sch. Stirling*, p. 129-130.
(2) Grant, *Burgh Schools*, p. 91.

membre de l'Église Établie, renouvela sa démarche de l'année précédente et annonça son intention d'examiner lesclasses seulement le lendemain de l'inspection municipale. Mais le courage des conseillers s'était, cette fois, changé en audace, et on ne tint aucun compte de la volonté ecclésiastique. Les pasteurs, en effet, s'étant rendus à l'Académie, se trouvèrent devant une école vide et des portes fermées. De là, procès-verbal sur les instances du clergé, discussions devant les tribunaux, pourvoi en cassation. L'importance nationale de la crise fut reconnue de tous les côtés et l'intérêt que le public prit à l'issue du litige, se manifesta par des contributions financières de la part des municipalités et de l'Église, pour défrayer le procès (1).

Après de longs arguments, pareils à ceux du cas de Bothwell avec l'addition de la question : « Si les us et coutumes, dans les villes, n'avaient pas rendu nulle la juridiction ecclésiastique en matière d'éducation », la Cour suprême rendit, en 1861, un arrêt décidant que les conseils presbytéraux avaient incontestablement une juridiction supérieure sur toutes les écoles publiques qui, comme l'école d'Elgin, remplaçaient soit les anciennes écoles de grammaire, soit les petites écoles dites de lecture.

Ce fut une victoire éclatante pour la thèse de l'Église. Mais tout éclatante qu'elle fût, elle ne contenait pas les éléments nécessaires pour la rendre permanente. Sa portée illimitée ne fit que mettre plus en évidence l'impossibilité de la situation. Elle était contraire à l'opinion éclairée du temps et même aux circonstances consacrées par l'usage. C'est ce que prouve l'action du parlement peu de temps après, quand il condamna, dans des

(1) Grant, *Burgh Schools*, p. 93 ; Hutchison, *H. Sch. Stirling*, p. 130.

termes aussi absolus que ceux dans lesquels les tribunaux l'avaient établi, le principe de l'intervention ecclésiastique dans les écoles de ville. Car quelques mois s'étaient à peine écoulés que fut adoptée la loi scolaire de 1861, contenant ces paroles importantes :

« A partir de la date de la promulgation de cette loi, il ne sera nécessaire pour aucune personne élue comme maître d'une école de ville, de donner son adhésion à la Confession de Foi, ni à la formule de l'Église d'Écosse; ni de s'engager à se soumettre au gouvernement et à la discipline de ladite Église; de plus, nul de ces maîtres ne sera sujet à l'examen, au jugement ni à la censure du conseil de presbytère de son district, en ce qui concerne sa suffisance, ses capacités, ou sa conduite dans son office; et tout statut contraire est, par cette présente loi, rendu nul et non avenu. La citation de ce paragraphe sera une défense suffisante en réponse à toute démarche contre un maître d'école de ville, pour ne pas avoir signé la profession de foi ou pris lesdits engagements. »

Ainsi les écoles de ville passèrent complètement et définitivement sous l'égide des conseils municipaux. Le clergé y perdit toute autorité légale, mais il est à remarquer que son influence personnelle sur l'éducation ne disparut pas subitement. Toute révolution est étrangère à l'esprit du peuple écossais, et dans ce cas, les municipalités continuaient de permettre gracieusement aux pasteurs de visiter les écoles, quoique ces examens pastoraux n'eussent aucune valeur administrative. Ils ne tardèrent pas à devenir de pures inspections officieuses portant sur les leçons de morale et de l'Écriture Sainte, inspections qui, par le fait de leur caractère officieux, furent bientôt considérées comme un honneur rendu par l'Église. Le fait qu'ils avaient lieu calmait les susceptibilités des parents à l'égard de l'éducation religieuse, et

la visite des pasteurs fut recherchée comme un certificat de bonne vie et mœurs. C'est sous cet angle et comme une concession inoffensive faite à l'esprit religieux qu'il faut regarder la visite des pasteurs, qui se pratique encore régulièrement dans bien des villes de l'Écosse.

LES ÉTUDES

Jusque vers la fin du XVIII[e] siècle, les écoles de grammaire dans les villes gardèrent la réputation de donner presque exclusivement l'enseignement secondaire. Des programmes qui ont survécu nous aideront à préciser quelques détails de cet enseignement, et des mentions de l'examen que devaient subir les candidats au poste de maître y ajouteront un peu de lumière. Grant cite une foule d'extraits d'archives municipales qui prouvent que la plupart de tels candidats devaient invariablement faire preuve de leurs capacités devant un comité représentatif du clergé et de la ville avant d'être agréés. Pourtant la forme exacte de ces épreuves n'a été conservée que dans très peu de cas. Les rapports qui en restent nous aideront dans le développement de la présente section.

On a déjà remarqué qu'un professeur d'Université ne dédaignait pas d'accepter la direction d'une école de grammaire. Le cas se produisit à Édimbourg, en 1626. Mais les états de services de Crawford, le candidat universitaire, ne suffisaient pas pour qu'il fût nommé de suite. Il avait d'ailleurs un concurrent. Il fallut donc procéder à un examen oral. Cette épreuve porta entièrement sur les auteurs latins et grecs et prit la forme de la traduction et de l'explication *ad aperturam libri* de passages choisis des suivants : Plaute, Ovide, Horace,

Lucain, Juvénal, Virgile, Hésiode, *Orphei Thymata*. Crawford établit sa supériorité aux yeux des six juges, mais devait encore, le lendemain, avant d'être agréé, faire une leçon devant une classe sur une ode d'Horace, prescrite la veille (1).

Crawford occupa le poste de directeur de l'école d'Édimbourg pendant quatorze ans. Quand il le quitta, en 1640, on fit une nouvelle rédaction de l'*Ordo Scholæ* qui donne une idée très précise du terrain couvert par l'enseignement grammatical.

On y voit que cette instruction occupait cinq ans.

La première année était tout élémentaire. On apprenait les principes de grammaire en langue maternelle. En plus de quelques phrases se rapportant à la vie journalière, on devait essayer d'apprendre (tâche plutôt vaste) les noms latins « de toute chose au ciel comme sur la terre. »

A partir de la deuxième année, toute l'instruction se donnait au moyen de la langue latine elle-même. Cette instruction de deuxième année comprenait la grammaire de Despautère (avec des exercices de traduction en anglais), la lecture des *Colloques* de Cordier, l'étude de la *Syntaxe* d'Erasme.

Pendant leur troisième année, les élèves concentraient leur attention plus particulièrement sur l'étymologie et la syntaxe, et lisaient « clara voce » *De Senectute* et *De Amicitia* de Ciceron, les *Comédies* et les *Élégies* de Térence, les *Tristia* d'Ovide, les *Psaumes* de Buchanan.

La quatrième année se distinguait par l'étude soignée de l'art de la versification, les élèves se dirigeant par le traité de Buchanan à ce sujet, et ajoutant la lecture des *Poésies* du même auteur à celles de Virgile, d'Ovide

(1) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 49-50.

(*Métamorphoses*) et d'Horace, Cicéron, César et Térence servaient de prose; et l'appréciation des beautés du style dans tous les auteurs lus était développée plus consciemment qu'auparavant.

Cette étude du style s'alliait à la déclamation de discours pendant la cinquième et dernière année, quand on passait en revue successivement la *Rhétorique* et les *Discours* de Cicéron, la *Rhétorique* de Cassander, et tous les discours dans Salluste, Virgile et Lucain (1).

Dans ce travail scolaire la capitale semble avoir été bien en avance sur certaines villes de province. A Elgin, du moins, le programme des études était relativement très restreint à la même époque. D'abord, au lieu de cinq classes, il n'y en avait que quatre. Un comité presbytéral trouva, en 1640, que le travail accompli dans ces classes était le suivant : les plus jeunes avaient appris quelques rudiments de grammaire; les élèves de la deuxième année savaient la première partie (l'étymologie) de la grammaire et leur lecture se bornait aux *Colloquia Scholastica* de Vives; dans la troisième année l'on passait à la syntaxe et on lisait les *Métamorphoses* d'Ovide; ceux qui restaient pour la quatrième année, faisaient la connaissance de Virgile en lisant le deuxième livre de l'*Énéide*, mais n'étudiaient pas l'art de la versification ni n'entamaient les parties plus avancées de la grammaire. Les inspecteurs étaient d'avis que ce bilan était bien maigre pour une école de grammaire importante, mais l'état troublé du pays à ce moment, causant beaucoup d'interruption dans les études, semblait en être responsable (2).

Cependant le programme de Glasgow, trois années

(1) Chalmers, *Life of Ruddiman*, p. 88-90.
(2) Lee, *Lect. on Church Hist.*, II, 442.

plus tard, témoigne d'une grande assiduité. Là on lisait les mêmes livres qu'à Édimbourg, mais en en ajoutant d'autres, à savoir, dans la deuxième année, les *Dialogues* de Castalio, et un recueil de *Lettres* de Cicéron ; dans la troisième, les *Pontiques* d'Ovide.

Cette dernière classe s'occupait aussi de la traduction, qui semble avoir été négligée à Édimbourg. Deux fois par semaine, le maître donnait comme thème à traduire en latin quelque passage déjà traduit en anglais des œuvres de Cicéron et d'un autre auteur élégant. Les devoirs ainsi faits par les élèves étaient critiqués en classe et enfin le passage original devait être appris par cœur ou du moins soigneusement examiné pour l'appréciation des fautes commises par les élèves.

La quatrième année présentait ceci de particulier que la prose était presque entièrement mise de côté et la versification occupait toute l'attention de la classe. En plus de la lecture des poètes romains, l'on faisait plusieurs fois par semaine de petits thèmes en vers héroïques, élégiaques ou lyriques, sur quelque sujet annoncé par le maître. Par une tolérance recommandable, on permettait à ceux qui étaient reconnus inaptes à faire des vers, de rédiger leur thème en prose.

Le travail de la cinquième année était également caractérisé par un exclusivisme étonnant, mais portant cette fois sur la prose. On abandonnait les vers et on ne lisait que des auteurs rhétoriques, historiques, philosophiques. A ces lectures s'ajoutaient des compositions et des discussions fréquentes en latin. Cette année aussi, l'on apprenait un peu de grec, mais l'étude sérieuse de ce sujet était encore réservée à l'enseignement universitaire (1).

(1) Hutchison, *H. Sch. Stirling*, p. 71-72.

Si Édimbourg et Glasgow consacraient toute une année à l'étude de la versification, il faut croire que bien des villes se trouvaient dans le cas d'Elgin et ne l'enseignaient guère ou point du tout. L'Église y voyait une déchéance très regrettable et envoya une circulaire à ses pasteurs pour rehausser cette étude. Elle recommanda aux conseils presbytéraux de n'agréer aucun maître s'ils ne le trouvaient pas capable d'enseigner la versification aussi bien que la prose latine. Il est à remarquer qu'en même temps on désapprouva l'idée de s'occuper beaucoup du grec, de la logique ou de la philosophie dans les écoles de grammaire. Ces sujets étaient universitaires et, à part quelques notions élémentaires, devaient être réservés aux Facultés (1).

Cependant le courant des programmes scolaires continuait à se diriger à l'encontre des désirs de l'Église à certains égards. Tandis que la prééminence était partout accordée aux études latines et que le latin devait être le langage habituel des élèves dans bien des écoles (2), le grec s'y installait de plus en plus pendant le XVII[e] siècle (3). Mais l'absence de toute mention de textes grecs dans les programmes scolaires de l'époque montre, comme Grant le remarque (4), que cette étude restait bien élémentaire.

La circulaire de l'Église ne réussit pas à faire accroître sensiblement la popularité de l'art de la versification latine. A Inverness, en 1673, une traduction et exposition d'une Ode d'Horace et un discours *de vanitate humanæ scientiæ*, suffirent pour faire agréer un certain Alexandre Ross, pour enseigner à l'école de grammaire

(1) 1645. Peterkin, II, 332-333.
(2) Grant, *Burgh Sch.*, p. 161.
(3) *Ibid.*, p. 332.
(4) *Ibid.*, p. 347.

cette science qu'il venait de prouver si vaine (1). A Dingwall, l'année suivante, les épreuves pour un poste pareil se bornaient à un discours latin et à l'exégèse d'un passage choisi du *De consolatione Philosophiæ*, de Boëce (2). Même à Leith, si près qu'elle fût de la capitale, on ne demanda à plusieurs candidats qu'une analyse grammaticale de la troisième Satire du premier livre d'Horace (3).

Plus significatif est le programme tracé pour Glasgow en 1685. Il est d'autant plus important que c'est l'Université qui en fut responsable, son désir étant non seulement de rendre l'enseignement scolaire plus effectif, mais aussi de coordonner plus raisonnablement l'instruction secondaire et les études supérieures. Dans ce programme, les textes choisis quarante ans auparavant, sont pour la plupart soigneusement retenus. Mais la prosodie y est reléguée à un rang bien humble. Au lieu de consacrer une année (en seconde) entièrement à cette étude, on trouva mieux de relever et corriger les faiblesses grammaticales, et de continuer la lecture générale : César (*Commentaires*), Justin (*Histoire*), Ovide (*Métamorphoses*), et Virgile devaient suppléer à ce besoin. En première, Horace et Juvénal parurent, et avec des thèmes, des versions, et la révision de Despautère, on devait finir les études secondaires. On admettait bien un peu de versification dans cette dernière année, mais sans porter préjudice à l'étude essentielle des auteurs et de la pratique de la prose. Naturellement on ne devait entendre que le latin dans les conversations entre maîtres ou élèves (4).

---

(1) *Presb. Rec. Inverness and Dingwall,* p. 42.
(2) *Ibid.,* p. 332–33.
(3) 1684, Grant, *Burgh Sch.,* p. 217.
(4) Cleland, *H. Sch. of Glasgow,* p. 4–6.

Grant a montré qu'il y eut très peu de changement dans les programmes des études latines au courant du XVIIIe siècle (1). Dans la plupart des écoles de grammaire la durée de ces études continua à être de cinq ans. Mais, insensiblement, le grec exigea plus d'encouragement, tandis qu'une influence subtile commença à miner le prestige absolu des classiques, en réclamant plus d'attention pour d'autres sujets. En même temps, la langue maternelle reprenait le terrain que les langues classiques lui avaient enlevé depuis si longtemps. On voit l'usage du latin délaissé dans la conversation et dans les discours (2), et les nouveaux intérêts d'utilité publique, chercher à prendre une place à côté de ceux de la culture littéraire. Les vicissitudes de la lutte entre la langue maternelle et la langue latine peuvent être suivies dans notre chapitre sur l'idée d'une grammaire uniforme. Quant à l'entrée des autres matières d'enseignement dans le cadre de l'école de grammaire, nous en dirons quelques mots ici même.

Les écoles de chant qui avaient été encouragées par l'ancienne Église continuaient après la Réforme, mais la tendance de la nouvelle Église n'était pas destinée à donner une grande vitalité à ces institutions. Le chant religieux, énormément simplifié dans l'Église presbytérienne, ne demandait plus la même préparation qu'autrefois, et, nonobstant un décret gouvernemental en sa faveur (3), l'école de chant, comme institution distincte, devint de plus en plus rare. Le peu d'importance, d'ail-

---

(1) *Burgh Sch.*, p. 341-345. L'on trouvera aussi des comptes-rendus intéressants d'inspections d'écoles dans Edgar, *Church Life*, II, 120, 121.

(2) Clerk, *Memoirs*, p. 252, note. Les cours à l'Université de Glasgow commencèrent à se faire en anglais, dès 1727. Duncan, *Literary Hist. of Glasgow*, p. 11.

(3) *Act. Parl. Scot.*, III, 174 (1579).

leurs, que les autorités scolaires dans les villes y attachaient, se révèle dans l'absence presque totale des inspections (1), et des restrictions auxquelles toutes les autres écoles furent soumises. Si Glasgow croit devoir réglementer cette instruction en défendant à toute personne, sauf au maître officiel, d'enseigner le chant, ce n'est que pour s'apercevoir, quelques années plus tard, qu'il y a si peu d'intérêt à ce sujet parmi le peuple, que le monopole de l'instruction (et par conséquent des prix des leçons) réussira seulement à tuer complètement cet enseignement (2). Dans quelques villes le titulaire de cette école continuait une existence indépendante en ajoutant des leçons de musique instrumentale au chant religieux (3). Mais quoique plusieurs villes, même au XVIII^e^ siècle, essayassent de raviver ces écoles spéciales, elles passèrent dans les fonctions officieuses de quelques chantres d'église et disparurent de l'enseignement officiel.

Dans d'autres cas, le maître de chant reçut la permission, ou même accepta la condition, d'enseigner les éléments de la lecture et de l'écriture. Cette habitude était si fréquente que, dans quelques endroits « école de chant » et « école écossaise », ou « de lecture » devinrent synonymes. Il était naturel, dans ces circonstances, que bientôt l'enseignement de la lecture y remplaçât complètement le chant. Souvent, cependant, le titre de l'école ne changea pas en même temps. A Elgin, le changement de titre fut décrété par un acte officiel en 1659.

Les écoles écossaises, qu'elles enseignassent le chant

---

(1) GRANT, *Burgh Sch.*, p. 374.

(2) *Extracts B. Rec. Glasg.*, p. 354-388.

(3) GRANT, *Burgh Sch.*, p. 374, 375, 378; KENNEDY, *Annals of Aberdeen*. II, 135; *Educ. Comm. 1868, vol. II, Spec. Reports*, p. 262. (Les instruments à la mode étaient l'épinette, le luth et la « virginale »).

ou non, continuèrent jusqu'au XVIII[e] siècle d'être les distributrices reconnues de l'enseignement primaire : l'écriture, la lecture, les éléments de l'arithmétique. Mais on ne leur laissa pas une liberté absolue. Les municipalités votaient des subventions pour cet enseignement, et en revanche, exerçaient un contrôle en vue tantôt de restreindre le nombre des écoles, tantôt d'empêcher l'instruction d'empiéter sur le terrain réservé aux écoles de grammaire. Dans certains cas, le local de ces classes élémentaires se trouvait dans le même bâtiment que l'école de grammaire et pouvait ainsi entretenir des rapports directs avec celle-ci. Enfin, dans certaines petites villes, le maître d'une école de grammaire (ou un de ses assistants), était souvent tenu à donner l'instruction élémentaire lui-même (1).

A côté de ces écoles, il en existait d'autres pour enseigner les langues vivantes. Presque partout il y avait des écoles de français depuis le XVI[e] siècle (2). L'italien aussi, quoi qu'en dise Grant (3), n'était pas entièrement oublié (4).

Si l'arithmétique et les mathématiques se trouvaient enseignées dans des écoles de paroisse et dans des écoles spéciales depuis très longtemps, elles n'entrèrent dans le cadre des écoles de grammaire qu'à la fin du XVII[e] siècle. C'est surtout au courant du siècle suivant que ces études se créèrent une place dans des écoles municipales (5). Quoique Kirkwood eût prêché, dès 1674, l'usage de cartes géographiques et de globes terrestres,

---

(1) Les exemples de ces coutumes diverses abondent. Le lecteur en trouvera un grand nombre dans GRANT, *Burgh Sch.*, p. 385-390.

(2) *Ibid.*, p. 404.

(3) *Ibid.*, 407.

(4) KENNEDY, *Annals of Aberdeen*, II, 136.

(5) GRANT, p. 398-399.

et s'en fût servi dans l'école de Linlithgow un peu plus tard (1), l'enseignement de la géographie ne fut généralement adopté qu'au courant du XVIII^e siècle, commençant par la High School d'Édimbourg qui le mit dans son programme en 1715 (2).

Dans la deuxième partie du XVIII^e siècle, on commençait à se rendre compte des désavantages d'avoir presque autant d'écoles que de sujets d'instruction. La nouvelle classe qui s'était formée au sein de la société écossaise, à savoir les commerçants, devenait fort mécontente de l'enseignement purement littéraire de la plupart des écoles de grammaire. Ces deux faits combinés eurent pour résultat la création d'un nouveau genre d'écoles : les « académies. » Portées vers une réaction complète contre l'enseignement grammatical, les Académies se bornèrent d'abord à donner une instruction exclusivement mathématique, scientifique et commerciale, mais elles enveloppèrent bientôt les autres matières d'enseignement et cherchèrent à remplacer les écoles de grammaire et les écoles spéciales en offrant l'instruction encyclopédique que l'on associe maintenant avec l'idée d'une école secondaire. Elles furent ordinairement créées par l'initiative des représentants des intérêts commerciaux des villes qui ayant réuni, par souscriptions particulières, des fonds pour la construction et l'entretien des Académies, réussirent presque toujours à s'assurer l'aide des conseils municipaux; et ce fut à l'administration de ces derniers, d'ailleurs, que ces Académies furent pour la plupart confiées.

La ville de Perth fut la première à se donner, en 1760, une Académie, avec un programme qui éloignait entiè-

---

(1) Murray, *Proc. Phil. Soc. Glasg.*, 1905, p. 286-287.
(2) Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 88.

rement les études grammaticales. Comme le premier de son espèce, ce programme est intéressant, le voici : Arithmétique (théorique et pratique), comptabilité, géographie (mathématique, physique, politique), logique et principes de la composition, algèbre (comprenant la théorie des équations et le calcul différentiel), géométrie (premiers six livres d'Euclide), trigonométrie (superficielle et sphérique), mesurage des surfaces et des solides ; navigation, fortification, géométrie analytique, sections coniques, philosophie naturelle (statique, dynamique, hydrostatique, hydraulique, pneumatique; électricité, galvanisme, magnétisme, électro-magnétisme, optique, astronomie), chimie (calorique, oxygène, hydrogène, composition de l'eau, nitrogène, acide carbonique, nature et composition de l'atmosphère, chlore, d'autres gaz, alcalis, terres, chimie agricole) (1). Remarquons, en passant, que l'Académie de Perth a toujours maintenu sa réputation comme l'une des premières écoles scientifiques de l'Écosse.

L'Académie de Dundee, fondée en 1786 (2), se distingua de celle de Perth en écartant la chimie de son programme et en y ajoutant le dessin et le français. L'année suivante, on discuta le projet de créer une institution semblable à Inverness. Le résultat des pourparlers fut que cette Académie, « destinée à l'éducation des familles de la classe aisée dans les Hautes-Terres en général » (3), donna l'exemple de l'association du nom d'*Académie* avec un enseignement secondaire général, en englobant l'ancienne école de grammaire. Son programme, donc,

---

(1) Peacock, *Hist. of Perth,* p. 524 ; Cowan, *Ancient Capital of Scotland,* p. 88-89.

(2) Grant, p. 119.

(3) *Educ. Comm. 1868, Vol. II, Spec. Reports,* p. 291.

à son ouverture en 1793, comprenait l'anglais, le latin, le grec, le français, l'écriture, la géographie, l'arithmétique, la comptabilité, les mathématiques et les sciences alliées, l'histoire naturelle, le dessin. A l'exception du dessin et du français, on avait des spécialistes pour enseigner chaque matière.

Trois années plus tard, ce fut le tour d'Ayr qui, mécontente de l'enseignement des écoles municipales, décida aussi la création d'une Académie pour les réunir toutes et élargir l'instruction qu'elles donnaient. Les souscriptions particulières affluèrent et la nouvelle institution ouvrit ses portes en 1796 (1). Toutes les branches de la science enseignées à Perth s'y retrouvaient et on y ajouta la musique (2).

A Elgin, à la même époque, le conseil municipal patronnait deux écoles, l'une pour la musique d'église, l'écriture, la lecture et l'arithmétique, l'autre destinée aux langues classiques. Pour la construction et l'entretien d'une Académie remplaçant ces deux écoles et offrant, en plus, une instruction portant sur la littérature anglaise, le français, la géographie, les mathématiques, l'arpentage, la comptabilité et le dessin, le conseil avait, dès 1796, voté une somme annuelle de 42 livres (1.050 fr.), et les habitants avaient souscrit 500 livres (12.500 fr.). De plus, les écoles déjà existantes jouissaient des revenus de fondations royales, l'une recevant ainsi 10 livres (250 fr.) et l'autre 21 livres (525 fr.) annuellement. En réunissant les deux écoles dans l'Académie, ces sommes seraient toujours disponibles pour l'instruction sous le nouveau régime (3).

---

(1) *Special Reports 1868,* II, 262.
(2) Grant, p. 120.
(3) *First Statistical Account,* V, 14-15.

D'autres souscriptions particulières vinrent augmenter les fonds et l'Académie fut inaugurée en 1800 (1).

L'élan était donné, et régulièrement, d'année en année, les autres villes adoptèrent ce même plan de réunir toutes les matières d'instruction dans une même institution, soit en y appliquant la désignation d'Académie, soit en gardant (comme à Édimbourg, à Glasgow et à Stirling) le titre d'École Supérieure (High School). Il n'y aurait pas grande utilité à entrer ici dans les détails de chacun des programmes. Ceux-ci se ressemblaient tous, le seul élément de variété étant le degré auquel l'instruction scientifique y était portée. Il ne nous reste qu'à énumérer les dates successives de ces créations pour montrer le développement du mouvement.

Elgin fut suivi d'Annan en 1801 (2); puis vinrent Dumfries (3) et Fortrose (4) l'année suivante. Perth ayant, comme nous l'avons vu, créé plus tôt une Académie surtout scientifique, reconnut la nécessité d'y adjoindre l'instruction littéraire, et, en 1806, donna effet à ce sentiment en transférant les fonctions de l'École de Grammaire à l'Académie (5). Kilmarnock fonda son Académie en 1807 (6), Tain (7) et Kirkaldy (8) en 1812, Irvine en 1814 (9), Kirkcudbright en 1815 (10), Montrose en 1820 (11), Arbroath en 1821 (12).

---

(1) *Special Reports,* II, 8.
(2) Grant, *Burgh Sch.,* p. 121.
(3) *Educ. Comm. 1868, Special Reports,* II, 187.
(4) Grant, p. 121.
(5) *Special Reports,* p. 233; Peacock, *Hist. of Perth,* p. 527.
(6) *Spec. Rep.,* II, 143.
(7) *Ibid.,* p. 1.
(8) *Ibid.,* p. 92.
(9) *Ibid.,* p. 271.
(10) *Ibid.,* p. 177.
(11) *Ibid.,* p. 27.
(12) *Ibid.,* p. 38.

L'Académie d'Edimbourg (érigée en 1824), différa de toutes celles qui la précédèrent en ceci, qu'elle représentait une renaissance de l'éducation classique et un désir dans certains cercles de libérer cet enseignement de la surveillance méticuleuse du conseil municipal (1). Fondée par une société anonyme, elle a gardé le culte des classiques tout en ne négligeant pas les intérêts modernes.

La High School de la même ville resta sous la direction municipale et adopta, en tâtonnant, le système des autres Académies entre 1828 et 1849 (2). Dundee suivit l'exemple de Perth en unissant (1829) son Ecole de Grammaire à son Académie mathématique, la nouvelle institution s'intitulant la High School (3). Cupar-Fife se mit dans le mouvement en 1831 (4), Brechin en 1832 (5), Glasgow en 1834 (6), Banff en 1836 (7), Peterhead en 1846 (8), Hamilton en 1847 (9), Greenock en 1851 (10), Stirling en 1852 (11). Paisley avait fait de grands efforts en vue de la construction d'une Académie dès 1828, mais n'y parvint que trente-six ans plus tard (1864) (12). L'année suivante, Dumbarton eut aussi son Académie (13).

Il est à remarquer que la plupart de ces Académies restèrent sous la direction combinée des Conseils muni-

---

(1) *Special Reports,* p. 193.
(2) Steven, *H. Sch. Edin.,* p. 227-270.
(3) *Special Reports,* p. 54.
(4) *Ibid.,* p. 85.
(5) *Ibid.,* p. 34.
(6) *Ibid.,* p. 304 ; Cleland et Muir, *H. Sch. of Glasgow,* p. 58-60.
(7) *Special Reports,* p. 16.
(8) Grant, p. 121.
(9) *Special Reports,* p. 254.
(10) *Ibid.,* p. 172.
(11) *Ibid.,* p. 225.
(12) Brown, *Paisley Gram. Sch.,* p. 194-196, 225-232, 246-259, 349.
(13) *Special Reports,* p. 127.

HADDINGTON

DUMFRIES

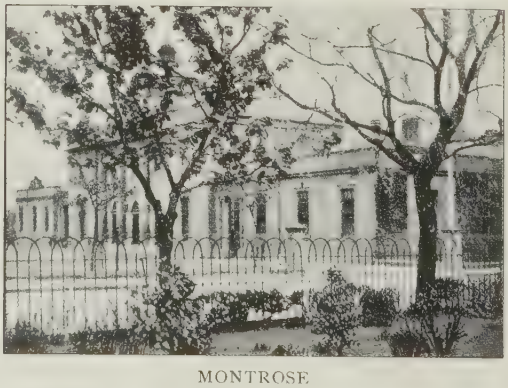
KIRKCALDY

ABERDEEN

ARBROATH

AYR

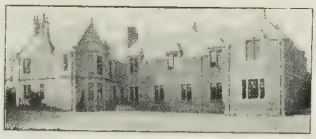
GREENOCK



MONTROSE

LINLITHGOW

PEEBLES



KELSO

STIRLING

PERTH

DUNDEE

GLASGOW

cipaux et des représentants des personnes qui avaient souscrit les fonds nécessaires à leur création. A partir de 1861, elles n'avaient rien à craindre des exigences ecclésiastiques, car la loi de cette année qui, dans les paroisses, substitua une déclaration à la formule de l'Église, libéra de toute restriction dogmatique les maîtres des Académies ou des Écoles urbaines secondaires.

En 1866 la Commission parlementaire, présidée par le duc d'Argyll, trouva que dans les 76 villes de l'Écosse il y avait 82 écoles publiques ainsi dénommées :

Écoles dites de Ville (*Burgh Schools*).....	32
Académies.....	23
Écoles à la fois de ville et de paroisse.....	9
Écoles de paroisse....	18

De toutes ces écoles, cinq seules étaient purement secondaires, toutes les autres présentant une confusion d'enseignement enfantin, primaire et secondaire. Moins de 50 pour cent d'ailleurs des candidats aux Universités sortaient de ces écoles, 15 pour cent venaient des écoles paroissiales; les écoles de l'Église Libre, et l'enseignement particulier en préparaient entre 30 et 40 pour cent (1).

Les programmes d'études et l'organisation intérieure n'y suivaient aucune règle commune. Tantôt il y avait un programme fixe que tous les élèves d'une même classe parcouraient régulièrement avec le même maître pendant quatre ans; une cinquième année s'y ajoutait sous la direction immédiate du principal qui souvent n'avait aucun droit de surveillance sur les autres maîtres. Tantôt un programme d'études existait, mais n'était pas obligatoire. Tantôt, enfin, nul programme n'était imposé, mais des maîtres différents enseignaient cha-

(1) Troisième *Rapport* de la Commission, vol. I, lxxvii, 110, 229.

cun plusieurs matières et se faisaient concurrence entre eux (1). Les écoles écossaises, notons-le en passant, étaient presque toutes des externats.

La loi de 1872 (2), qui établit les conseils locaux d'éducation, transmit à ces derniers tous les pouvoirs que les conseils municipaux avaient possédés dans la direction des écoles de ville. Les nouveaux *School Boards* devaient créer des écoles publiques élémentaires en nombre suffisant pour toute la population, mais ils furent chargés également d'encourager l'enseignement secondaire. Dans ce but, toutes les écoles urbaines déjà existantes qui n'offraient pas principalement les avantages d'une instruction élémentaire, devaient être considérées comme « écoles publiques supérieures » et développées du côté de l'instruction avancée. Onze écoles se rangèrent immédiatement dans cette catégorie et, au bout de 25 ans, une vingtaine d'autres avaient suivi leur exemple. Les écoles secondaires devaient être régulièrement examinées. Les subventions jusqu'alors accordées à l'enseignement secondaire par les conseils municipaux furent ratifiées définitivement, les dotations testamentaires confirmées.

Les taux scolaires, soumis à l'approbation gouvernementale, devaient être fixés par les maîtres eux-mêmes et répartis entre ces derniers par les *School Boards*. Cependant la caisse des fonds ordinaires pour l'instruction populaire devait rester fermée aux institutions d'enseignement secondaire. On ne tarda pas à trouver cette dernière restriction mauvaise pour la bonne tenue de ces écoles, et en 1878 une loi (3) permit aux *School Boards* de se servir de leurs fonds ordinaires

(1) Troisième *Rapport,* vol. I, p. 99-102.
(2) Nous en reparlerons au chapitre suivant.
(3) *41 et 42, Vict. cap. 78.*

pour toute dépense jugée nécessaire, sauf les traitements des maîtres. Le consentement du Département gouvernemental d'Éducation devait pourtant être obtenu dans chaque cas d'une dépense pareille. Neuf ans plus tard, les mêmes conditions furent rendues applicables à l'instruction technique (1).

Jusqu'en 1892, le gouvernement continua à borner à l'enseignement primaire ses subventions directes, mais pendant cette année, on fit une première tentative pour étendre le régime des subventions gouvernementales aux matières de l'instruction secondaire. Une commission de 1888 avait rapporté que les écoles tendaient à négliger cette instruction pour s'assurer les avantages financiers que comportait un développement du côté élémentaire. Pour arrêter ce mouvement, on décida d'allouer sur le budget annuel une somme de 60.000 livres (1.500.000 francs) pour l'inspection de ces écoles, pour y créer des examens gouvernementaux de fin d'études, et pour les aider financièrement. L'on comptait sur 57.000 livres pour cette dernière partie du projet.

Pour distribuer ces subventions on créa pour chaque Comté et pour chacune des six villes les plus importantes un Comité d'Éducation Secondaire, composé de représentants des *School Boards*, d'un Inspecteur gouvernemental et, dans quelques cas, d'un représentant de fidéicommissaires. Les sommes disponibles furent réparties entre les Comités, proportionnellement à la population de chaque district, et les Comités se trouvèrent investis du pouvoir de distribuer les subventions à leur gré après avoir obtenu l'approbation du Comité gouvernemental pour leurs projets individuels. Ces projets devaient viser à la fois l'efficacité de l'instruction

(1) *50 et 51, Vict. cap. 64 ; 55 et 56, Vict. cap. 63.*

et l'extension des bienfaits d'une éducation secondaire au plus grand nombre possible de personnes. En 1892, ces Comités reçurent la permission d'accepter et de distribuer pour l'enseignement secondaire des crédits votés par des administrations locales (tels les Conseils de Comté).

Depuis 1893, le développement des écoles du soir (dites de continuation) pour les jeunes gens des deux sexes, dans les écoles ordinaires des *School Boards* a constitué un autre moyen d'éducation secondaire bénéficiant de subventions directes accordées d'après les résultats individuels obtenus. Cette instruction est, d'ailleurs, pratiquement gratuite. Plus récemment, la création des écoles dites « de grade supérieur » dans beaucoup de villes a greffé sur les écoles publiques et gratuites un enseignement secondaire et même technique (1).

Depuis 1853, mais surtout depuis 1872, un système de subventions gouvernementales a été mis en vigueur pour les écoles qui se font une spécialité d'instruction dans les sciences et le dessin. On accordait 12 fr. 50 pour chaque élève qui suivait régulièrement de telles classes pendant deux cent cinquante jours de l'année et qui passait un examen d'assiduité. En 1892, ces crédits furent doublés et les conditions de subvention furent élargies (2). Depuis 1895, ces subventions du « Département des Sciences et de l'Art » ont joué un rôle important dans l'encouragement du côté scientifique de l'instruction secondaire. En 1897, ce département, en ce qui concerne l'Écosse, fut confié au Comité d'Éducation de l'Écosse.

(1) Balfour, *Systems of Education*, p. 228-230.
(2) *Ibid.*, p. 171-173.

CHAPITRE VIII

ÉCOLES PAROISSIALES & ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES EN GÉNÉRAL

1803-1900

Nécessité d'améliorations financières. — Subventions budgétaires (1833). — Inspections gouvernementales. — Le schisme de l'Église (1843). — Affaiblissement du pouvoir dogmatique de l'Église. — La loi de 1861 : substitution d'une déclaration à la formule ecclésiastique, abolition de la juridiction scolaire des Conseils presbytéraux, amélioration de la situation matérielle des maîtres. — Développement des inspections et des subventions gouvernementales. — L'enseignement élémentaire rendu plus efficace. — La loi de 1872 abolit les écoles paroissiales et établit des autorités laïques et électives : les *School Boards*. — La nouvelle organisation. — Enseignement primaire rendu gratuit (1889). — Quelques modifications plus récentes. — Tableau synoptique de l'enseignement public en Écosse.

Ayant suivi le développement du système paroissial des écoles à travers près de deux siècles et demi d'existence, nous pourrions nous contenter de le laisser à ce moment de plein épanouissement, où il reçut une consécration publique, en apparence définitive, par la loi de 1803, avec toutes les garanties pour la conservation de son caractère quasi-ecclésiastique. En effet, nous ne voyons aucune utilité pour nous d'entrer dans les détails minutieux sur les causes et la nature des modifications législatives que lui réservait le XIX^e^ siècle. Car, l'on est à l'époque des rapports officiels et des statistiques

abondantes, et les faits de l'histoire de cette période sont déjà facilement à la portée de tous ceux qui s'intéressent au sujet. C'est l'époque qui a été pleinement exposée, et de divers points de vue, dans les ouvrages de Craik, Balfour, Laurie, Sellar, de Montmorency et Clark. Mais, pour que notre exposé soit raisonnablement complet, il nous faut ajouter un court chapitre montrant les grandes lignes des changements importants dans l'organisation de l'éducation jusqu'à nos jours, et des projets pour l'avenir immédiat.

Le mouvement de progrès devait avoir deux buts bien définis, d'abord l'enlèvement du caractère confessionnel de la nomination des maîtres, ensuite la transmission de toute l'organisation scolaire à des corps électifs et laïcs. L'avenir demande l'élargissement des districts administratifs en vue de la distribution moderne de la population, et l'abolition de la dernière trace de l'organisation religieuse de l'éducation, la paroisse. Parallèlement à ce mouvement de transmission des pouvoirs, devait naturellement se développer le système d'aide scolaire, de la part du gouvernement, par voie de subventions budgétaires.

Pendant au moins une quarantaine d'années après 1803, la tranquillité des écoles paroissiales fut à peu près complète, et leur prospérité augmenta. Les difficultés confessionnelles ne se faisaient pas encore sentir vivement. En 1829, le Parlement britannique abolit tous les effets civils des lois contre les catholiques (1), et la même année, l'Église, par son comité d'éducation, ordonna expressément à tous ses maîtres de ne donner aux enfants de parents catholiques, aucun enseignement auquel leurs parents ou leur prêtre eussent pu faire

(1) 10. *Geo.* IV, *cap.* 7.

des objections. Le rapport d'un Comité parlementaire d'enquête avait déjà, en 1818, constaté la paix religieuse de l'école écossaise (1).

La question financière cependant était toujours présente. Les maîtres ne se contentèrent pas longtemps de la provision que leur avait faite la loi de 1803. Le même rapport auquel nous venons de faire allusion constatait qu'au bout d'une quinzaine d'années, la situation matérielle n'était nullement brillante.

En 1821, un comité des maîtres publia un rapport sur l'effet de la loi de 1803, en vue d'émouvoir l'opinion publique. De ce rapport, il appert que le nombre de traitements maximum et minimum était presque égal, et qu'ainsi, le traitement moyen des écoles principales était de 19 livres sterling (fr. 475), somme que l'on considérait comme beaucoup trop faible. Dans les écoles subsidiaires, le traitement était de 5 livres (fr. 125). Le revenu total moyen restait bien au-dessous de 30 livres (fr. 750) (2). Le rapport fut soumis à l'avocat général qui conseilla un appel aux propriétaires fonciers, leur demandant d'accepter le fardeau d'une augmentation des traitements qui serait ordonnée par une nouvelle loi. Cet appel ne fut pas mal reçu par les intéressés, mais, pour citer les paroles de Cockburn, l'avocat même des maîtres, « tous les projets pour l'amélioration de la condition et de la qualité des maîtres paroissiaux que l'on cherchait à réaliser alors, avortèrent par l'impatience des maîtres eux-mêmes, par leur manque d'union et de vigueur, et aussi parce qu'en général, ils ne s'étaient pas tenus au courant des systèmes réformés

(1) *Parliamentiary Papers,* 1818, IV, p. 57-61.

(2) *Report of Committee of General Purpose Fund on the State of Schoolmasters of Scotland under the Act of 1803* (Mus. Brit.), p. 5-12.

d'enseignement, qui rendaient d'autres écoles plus populaires (1). »

Une époque nouvelle, pourtant, s'ouvrit avec la création des subventions budgétaires pour l'éducation, en 1833. Comme nous l'avons dit ailleurs, les grandes villes et les Highlands seuls en profitèrent pendant quelques années, et toute la somme fut dépensée pour aider à la construction des bâtiments d'écoles.

En 1839, par suite de l'opposition de la Chambre des Lords à des réformes pour l'Angleterre, la Reine Victoria créa le Comité d'Éducation faisant partie du Conseil Privé. Ce Comité avait des pouvoirs qui lui permettaient de transformer l'éducation, sans se soucier de la Chambre des Lords, et, pendant trente ans, il dirigea l'éducation aussi bien en Écosse qu'en Angleterre. Chargé de la distribution des subventions, il n'était responsable que vis-à-vis de la Chambre des Communes, qui seule vote le budget. Il inaugura un système de subventions pour augmenter les traitements des maîtres, sous certaines conditions posées par lui-même. La principale était que toute école désireuse de bénéficier de cette augmentation de revenu, devait se soumettre à l'examen régulier d'un inspecteur du gouvernement, qui jugerait si le travail de l'école justifiait l'aide demandée. Le conseil de contrôle (propriétaires et pasteur), devait d'ailleurs garantir préalablement, par impôt local ou autrement, le maintien du traitement, indépendamment de l'aide du gouvernement, à un montant qui dépasserait d'une somme égale à la subvention (fr. 375), le minimum légal de traitement.

Ainsi, le système d'inspections gouvernementales,

---

(1) Note manuscrite d'Henri Cockburn, dans le volume du Musée britannique contenant ce rapport.

avec des rapports publiés, fut institué, et, par son développement régulier, contribua plus que nulle autre chose à hausser et généraliser le niveau d'enseignement primaire. Pourtant, ce régime, n'étant pas obligatoire, ne se répandit que lentement, et en 1867, seules, 334 écoles paroissiales avaient voulu jouir de ses avantages et en remplir les devoirs (1). « Les autres restaient satisfaites de leur revenu paroissial et poursuivaient leur chemin, libres de toute intervention autre que celle de leur propre presbytère. Les propriétaires consentirent libéralement à ce maintien du *statu quo*, et dans beaucoup de cas, contribuèrent aux frais des écoles plus que la loi ne l'exigeait (2). »

L'évènement historique de l'année 1843 souleva plus nettement la question confessionnelle. Cet évènement fut le grand schisme dans l'Église Établie, qui fit que 470 pasteurs quittèrent du jour au lendemain cette Église et formèrent l'Église Libre. Les maîtres d'écoles devant être membres de l'Église Établie, 380 d'entre eux (dont 80 maîtres d'écoles paroissiales), qui adhéraient à la partie schismatique, se trouvèrent dépourvus d'emploi. Avec une énergie remarquable, la nouvelle Église se proposa de créer 500 écoles sous sa propre direction et au bout de quelques années, une telle école exista à côté de chaque « congrégation » de l'Église Libre. L'éducation, en général, en profita par le renouvellement d'intérêt spirituel et intellectuel. Les nouvelles écoles rivalisaient avec les anciennes, tout en suppléant à leurs défauts. Le pays gagna par l'augmentation énorme du nombre des écoles, quoique leur distribution laissât à désirer au point de vue de l'efficacité de leur œuvre.

---

(1) Balfour, *Educ. Systems*, p, 137, note 3.
(2) *Ibid.*, p. 134.

L'existence d'une nouvelle Église d'une si grande importance contribua puissamment à la demande générale de mettre un frein à la domination absolue de l'Église Établie, et une longue lutte dans les villes mit les choses au point. Le procès intenté par le presbytère d'Elgin contre la municipalité de cette ville, qui avait refusé d'admettre la surveillance ecclésiastique dans la nomination de ses maîtres, dura de 1850 à 1861, et se termina par une victoire légale pour l'Église (1).

Mais si une victoire pareille avait inspiré la loi de 1803, il n'en était plus de même en 1861. Il était bien établi que l'Église avait de grands pouvoirs de par la loi, mais le pays était arrivé à un point de son développement où un pareil état de choses n'était plus admissible. Il fut donc reconnu d'urgence de passer une loi modifiant ces privilèges exclusifs, en accord avec les idées du temps. Les inspections gouvernementales, d'ailleurs, avaient signalé des défauts dans l'organisation des écoles et l'état des maîtres, auxquels la législature devait porter remède (2). Dès 1854, le Parlement avait fait plusieurs efforts pour faire aboutir un projet de loi, mais d'autres discussions absorbèrent le temps nécessaire pour son élaboration (3). La décision judiciaire dans le cas d'Elgin seule suffit pour donner à ces tentatives une poussée efficace.

Les principales décisions de la loi votée le 6 août 1861 (4) étaient les suivantes :

Le traitement d'un maître paroissial devait être désormais entre 35 livres et 70 livres (875 à 1.750 fr.), ou, dans le cas de deux écoles légales pour une paroisse, de

(1) Voir chap. VII.
(2) Craik, *State and Education,* p. 130.
(3) Sellar, *Manual of Education Act* (1872), introd., p. 1.
(4) *24 et 25, Vict. cap. 107.*

50 à 80 livres pour les deux. D'ailleurs, la maison du maître devait maintenant avoir quatre pièces au lieu de deux. On accorda aux propriétaires le droit de nommer une maîtresse d'école pour l'instruction élémentaire ou industrielle. Le contrôle des conseils presbytéraux sur les nominations fut complètement aboli. Les candidats sur lesquels tombait le choix des propriétaires seraient examinés seulement par des délégués des Universités, rétribués par le gouvernement. Le presbytère gardait son droit d'inspecter les écoles annuellement, mais ces inspections perdaient du même coup tout leur caractère inquisitorial. La juridiction ecclésiastique, en cas d'immoralité ou de cruauté de la part d'un maître, fut transférée aux shérifs. Enfin, l'obligation des maîtres de souscrire à la confession de foi de l'Église Établie disparut, et on lui substitua une « déclaration », qui était compatible avec toutes les croyances presbytériennes et qui pouvait, à la rigueur, être signée par des anglicans ou des catholiques (1).

La loi, ainsi, sonnait le glas de l'ingérence du clergé dans la direction de l'éducation d'État, et le respect qu'elle exigeait aux principes fondamentaux de la religion réformée ne faisait que répondre aux désirs de l'immense majorité de la population, toujours profondément religieuse et fidèlement presbytérienne. La subs-

(1) La déclaration était ainsi conçue :

« Moi, *A. B.*, en présence de Dieu, promets et déclare solennellement et sincèrement que, en tant que maître de l'école paroissiale de *X*, et dans l'accomplissement de cette fonction, je n'essayerai jamais directement ou indirectement d'enseigner ou d'inculquer aucune opinion contraire à l'autorité divine de l'Écriture Sainte ou aux doctrines contenues dans le petit catéchisme approuvé par l'Église d'Écosse ; et que je m'y conformerai fidèlement dans l'instruction que je donnerai à ladite école; et que je n'exercerai pas les fonctions dudit office au préjudice ni au renversement de l'Eglise d'Écosse comme elle est légalement établie, ni à celui de ses doctrines et privilèges. »

titution de la « Déclaration » à la Profession de Foi ne s'appliquait pas aux bourgs royaux. Dans ces derniers, les maîtres furent libérés de tout engagement religieux.

En même temps les efforts publics, pour rendre l'enseignement plus sérieusement efficace, redoublèrent. L'action administrative venait de Londres et la tentative de soumettre le pays tout entier aux mêmes règles que l'Angleterre, produisit en Écosse des fautes et des froissements qui donnèrent, par réaction, une nouvelle énergie à l'intérêt pour l'enseignement. Un comité parlementaire, étudiant l'action des subventions budgétaires, constata, en 1861, le peu d'attention donnée en Angleterre aux connaissances fondamentales de l'écriture, de la lecture et de l'arithmétique. En conséquence, le Comité d'Éducation imposa, le 9 mai 1862, le « Code révisé » pour porter remède à cet état de choses.

Le nouveau principe introduit était le paiement des subventions d'après les résultats obtenus dans les écoles. Le rapport d'un inspecteur, après un examen individuel dans les trois branches élémentaires, et en tenant compte de l'assiduité enregistrée de chaque élève, devait déterminer la somme exacte à attribuer à chaque école.

Le système répondait aux besoins de l'Angleterre mais, appliqué à l'Écosse, il mit en évidence le contraste entre les traditions des deux pays (1). Les écoles paroissiales en Écosse avaient toujours donné une éducation variée depuis les éléments jusqu'au niveau secondaire, et en avaient fait leur gloire. L'effet immédiat du Code était de mettre une prime sur la connaissance des éléments moindres et, en concentrant l'attention en vue des sub-

(1) Craik, *State and Education*, p. 136 ; Laurie, *Report Dick Bequest* (1890), p. 29.

ventions, d'entraîner l'oubli des parties plus avancées. Le pays tout entier protesta, et en 1864, le système fut modifié pour l'Écosse. L'examen individuel resta, mais on attribua les subventions seulement d'après les bons résultats, sans faire des réductions, comme préalablement, suivant le nombre des élèves défectueux dans les éléments. Nonobstant les protestations fréquentes, le paiement par résultats individuels resta la base de l'attribution des subventions jusqu'en 1890; mais dès 1871, la situation s'était améliorée par l'extension du principe à tous les sujets définis d'une éducation élémentaire ou secondaire.

En 1870, l'Angleterre obtint pour ses écoles le système administratif qui régna jusqu'à la fin du siècle, et sous l'impulsion du même mouvement, on vit évoluer en Écosse le système qui existe actuellement. Pendant trois années (1864-1867) une commission parlementaire fit une enquête détaillée sur l'éducation en Écosse.

Le résultat de cette enquête fut la constatation de ce fait que, tout en procurant l'éducation à un nombre satisfaisant d'enfants (1), le système des écoles était en grande partie défectueux. Dans les districts ruraux seulement, 1.133 des 4.451 écoles étaient paroissiales, et grand nombre des institutions subsidiaires (« souscription », sociétaires ou particulières) étaient très incapables et ne donnaient aucune éducation réelle.

Quant au plan à adopter, les fidéicommissaires étaient unanimes. Dans chaque paroisse, en Écosse, il y avait des écoles soutenues par les impôts locaux; les écoles « volontaires » étaient nombreuses, beaucoup d'entre elles étant déjà subventionnées par l'État; et il existait

(1) Sur une population enfantine de 510.000 enfants, 418.000 fréquentaient une école ou une autre.

un bureau du gouvernement prêt à favoriser le développement de toutes les écoles de la Grande Bretagne. Mais les champs d'action des systèmes n'étaient pas identiques, et, ni séparés, ni conjoints, ces derniers ne suffisaient pas. Il fallait étendre leur action, et pour cela on recommandait de les combiner, de forcer toute école paroissiale à se soumettre au Bureau d'Éducation, et, comme en Angleterre, d'accueillir toutes les écoles d'origine volontaire qui voulaient accepter les conditions nécessaires, et ensuite par contrainte de combler les lacunes existantes. On calculait qu'un impôt de 2 pence (0 fr. 208) (par livre de loyer) à la campagne et de 2 1/2 pence dans les plus grandes villes suffirait pour la réalisation de ce projet (1).

Le projet aboutit à une loi le 6 août 1872. Pour les détails de cette transformation importante, on peut consulter les ouvrages déjà cités ou le *Dictionnaire Pédagogique*. Indiquons-en seulement les principes essentiels.

D'abord, un système universel fut imposé au pays. Dans chaque paroisse et dans chaque ville, le pouvoir administratif de l'éducation publique fut transféré à des conseils d'école (*School Boards*) de cinq à quinze membres, élus par les votes de toute personne majeure justifiant de possessions foncières, ou d'un loyer annuel de 4 livres sterling. Ces conseils locaux furent investis du droit de centraliser et administrer tous les fonds destinés à l'éducation publique. Ils payaient les maîtres, fixaient et recevaient les contributions dues par chaque élève, et encaissaient les subventions de l'État réglées par les rapports des inspecteurs. Pour augmenter leurs

(1) Nous avons emprunté presque textuellement le sommaire que Balfour donne de ce rapport. (*Educ. Systems*, p. 137).

fonds de la somme nécessaire à leurs dépenses, ils étaient autorisés à faire prélever, par la voie de l'administration de la taxe des pauvres, l'impôt qu'ils jugeaient nécessaire. En revanche, ils avaient des devoirs sérieux. Après constatation faite, ils étaient tenus à bâtir des locaux et entretenir des maîtres suffisants pour tous les enfants auxquels l'éducation n'était pas « efficacement » distribuée autrement ; ils devaient accepter sans condition toutes les écoles déjà existantes qui voulaient cesser d'être indépendantes ; ils avaient la responsabilité d'obliger tous les enfants de cinq à treize ans à fréquenter *avec profit* l'école. (Le bureau de l'assistance des pauvres défrayait ceux qui n'avaient pas le moyen de payer les frais de l'école). Les conseils étaient maîtres absolus de toutes les écoles ainsi réunies sous leur administration et, seul, le gouvernement avait le droit de les inspecter. On leur laissait pleine liberté de faire enseigner les éléments religieux à leur gré individuel, mais de façon à ce que cela ne gênât aucunement l'enseignement laïc, et en laissant tout le monde libre d'assister ou non aux leçons religieuses. Nulle soumission à une formule religieuse ne pouvait être exigée des maîtres, mais un certificat d'aptitude à enseigner, donné par une école normale, une Université, ou un autre corps reconnu à ce propos par l'État, était de rigueur. Dans le Conseil Privé, un comité pour l'éducation en Écosse fut constitué avec lequel seul les conseils locaux devaient entretenir leurs rapports gouvernementaux.

Ainsi, au point de vue de l'éducation, l'Écosse fut de nouveau reconnue comme pays distinct dans le Royaume-Uni. Sans mettre la main sur l'initiative privée, un système universel et représentatif fut créé, qui, par ses grands avantages, réussit en quelques années à faire

fondre en lui presque toutes les écoles déjà subventionnées par l'État (1), c'est-à-dire, presque tout l'enseignement « efficace. » Beaucoup d'écoles particulières suivirent leur exemple, de sorte que l'immense majorité des écoles passèrent sous un régime de surveillance publique et d'entretien aux frais nationaux. Le lien entre l'Église et l'école fut définitivement et complètement rompu, l'instruction religieuse devint facultative et dirigée par les désirs des parents, le principe de l'obligation à l'enseignement fut imposé, l'ignorance devint un crime. De plus, cette mesure législative, devançant celle de l'Angleterre par l'imposition de l'uniformité et de l'obligation, la dépassa aussi en faisant un règlement pour l'éducation secondaire. Cette partie a attiré notre attention dans le chapitre sur les villes.

Le nouveau système donna une satisfaction générale et l'éducation reçut un élan sans précédent sous lequel elle a prospéré sans échec jusqu'à aujourd'hui. En 1874, les subventions gouvernementales commencèrent à être déterminées et graduées d'après un principe moins restreint. Dans les examens individuels, les inspecteurs étaient chargés de remarquer autant l'intelligence développée par l'enseignement, que les résultats mathématiquement démontrables. L'assiduité des élèves, d'ailleurs, ainsi que l'organisation et la discipline des classes, devaient compter pour beaucoup dans la gradation des subventions. Quatre années plus tard, la limite de l'âge scolaire fut fixée à quatorze ans, à moins d'avoir obtenu de l'inspecteur un brevet élémentaire.

Une des dernières étapes dans la démocratisation de l'enseignement, fut accomplie en 1889 par l'abnégation

---

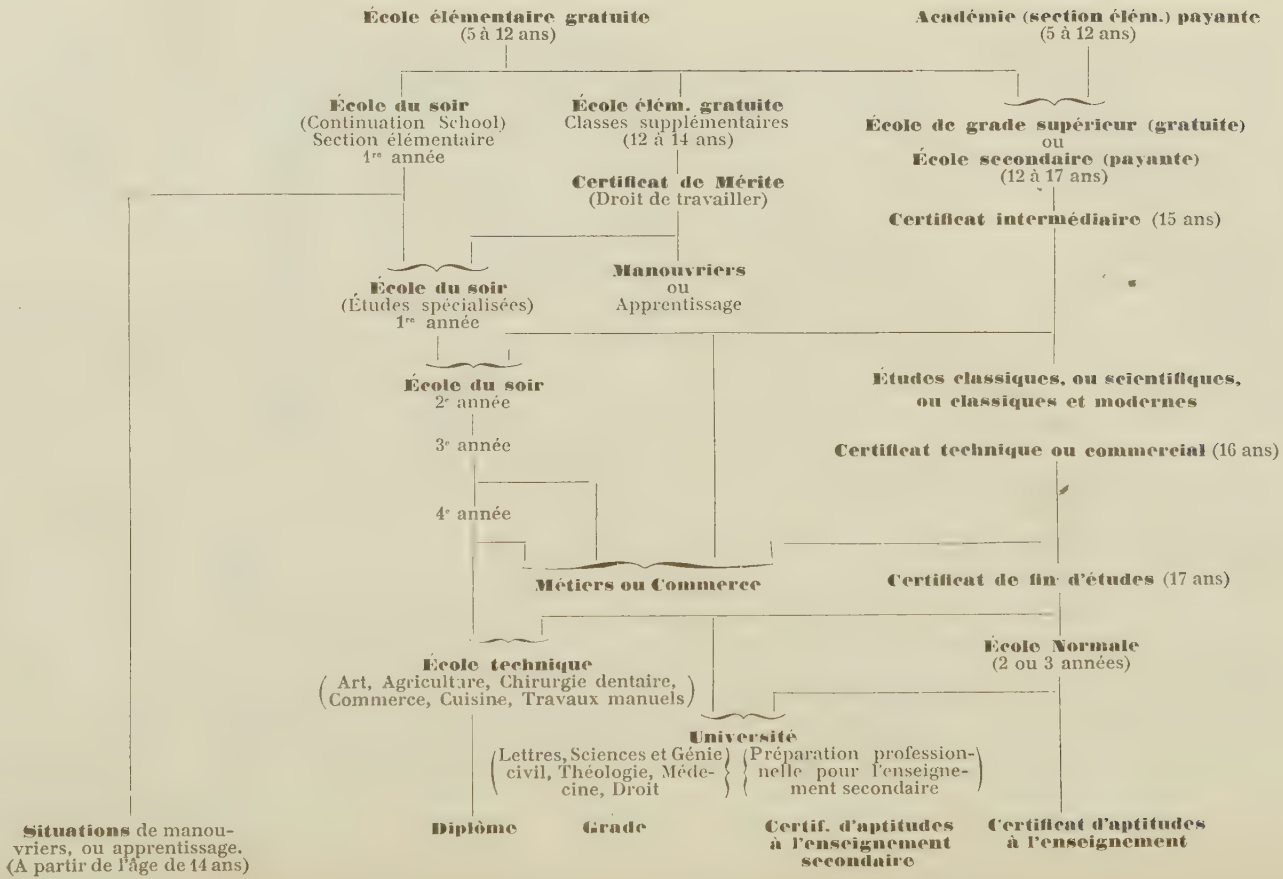
(1) Exception pourtant faite pour les écoles confessionnelles des Églises anglicane et catholique.

et le dévouement publics des députés écossais. En cette année, le gouvernement attribua tous les revenus testamentaires à la réduction des impôts locaux. L'Écosse, ayant reçu sa part de cette allocation, décida, au lieu de réduire les impôts, de consacrer toute la somme à rendre l'enseignement élémentaire complètement gratuit. Grâce à cette heureuse idée, le Comité de l'Éducation écossaise put, sur-le-champ, libérer de tous frais l'enseignement public, jusqu'à l'âge de 12 ou 13 ans. Se servant du même procédé à propos d'autres cessions budgétaires, on réussit, en 1893, à rendre l'enseignement également gratuit jusqu'à l'âge de quinze ans. Il est à noter que lorsqu'en 1892 le parlement vota pour l'Écosse certaines sommes, qui auraient pu la dédommager de son sacrifice pour l'éducation, elle en consacra, sans hésiter, la plus grande partie à l'œuvre de l'enseignement secondaire.

En 1890, une modification souhaitée fut obtenue dans le principe de l'attribution de subventions directes du gouvernement. A partir de cette année, le paiement d'après les résultats individuels, disparut, et désormais l'intelligence générale d'une classe, l'assiduité, les mérites des méthodes d'enseignement employées, seuls décidaient du montant de chaque subvention, sauf dans le cas de certains sujets, dits « spécifiques », de l'instruction secondaire.

On pourra, par la table suivante, se rendre compte de la variété des moyens d'enseignement public en Écosse, à l'heure actuelle.

TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EN ÉCOSSE



CHAPITRE IX

L'ÉDUCATION DANS LES HAUTES-TERRES

Évènements historiques qui produisirent l'éloignement des Hautes-Terres du mouvement national. — Moyens d'instruction et état de l'éducation jusqu'à la Réforme. — Difficultés des réformateurs. — Statuts d'Icolmkill (1609) pour l'éducation des fils de chefs de clans. — La question de la langue inspire la loi de 1616. — Effets de la loi de 1616. — L'Église crée des bourses d'encouragement. — Association charitable fondée en 1709. — Son œuvre. — Attitude des chefs de clans. — Impressions de voyageurs au XVIII[e] siècle. — Rapport statistique. — Loi de 1803. — Sociétés des Écoles Celtiques (1811-1818). — Écoles « gouvernementales » (1838). — Inspections publiques et subventions royales (1839). — Efforts philanthropiques.

A tout ce qui a été dit du progrès de l'éducation en Écosse, il a fallu faire exception des Hautes-Terres et des Iles de l'Ouest. Dans ces pays, régnait un esprit de race étranger au sentiment général de l'Écosse, et la marche de l'enseignement y prenait un aspect tellement différent, que l'on est forcé de la traiter à part. En résumé, cet aspect consiste en une résistance aux influences bienfaisantes qui ont transformé le reste du pays, suivie d'une absence remarquable des institutions d'enseignement public dont nous avons retracé l'avènement ailleurs. L'ignorance résultant de cet état de choses à été, à notre avis, beaucoup exagérée par les écrivains pédagogiques. Les détails qui sont à notre disposition sont rares, embrouillés et souvent contradictoires, mais

nous nous efforcerons de les démêler avec une justesse historique.

On se rappelle qu'Iona, le premier foyer d'où rayonnèrent sur le pays les lumières de la culture intellectuelle, se trouve dans cette partie de l'Écosse, et on pourrait s'étonner de ce que cette région soit devenue plus tard si hostile à l'influence civilisatrice qui en est sortie. Un coup d'œil sur l'histoire générale l'explique assez clairement. En l'an 563, quand Colomban (1), venant de l'Irlande, atterrit à Iona, l'Écosse (sauf le sud-est, depuis le Forth, qui faisait partie de la Northumbria), était partagée entre des races toutes d'origine celtique. L'œuvre de Colomban eut, pour résultat, entre autres choses, un commencement d'union de ces races, pour former une seule nationalité celtique ayant son centre spirituel à Iona. Il fallut presque trois siècles pour que ce mouvement prît la forme d'une union politique complète. En 844, Kenneth Macalpin, descendant des Scots, devint roi des Picts et des Scots, transformant en un seul royaume toute la région du nord de l'Écosse à partir du Forth et de la Clyde. C'est pendant son règne qu'Iona perdit définitivement tout son prestige et son pouvoir.

Harcelé par les Berniciens et les Bretons dans le sud, et par les Norvégiens sur les côtes de l'ouest et du nord, Kenneth, agissant d'après des considérations et de nécessité et de politique, transporta les reliques de Colomban à Dunkeld, dans le centre de son royaume, et fit de cette ville désormais sa capitale politique et spirituelle. D'autres circonstances avaient déjà fait pressentir l'approche de cet évènement. La position géographique d'Iona n'offrait aucune garantie contre une atta-

(1) Comp. plus haut, p. 1-2.

IONA

que, et dans les invasions des Norvégiens elle avait été plusieurs fois saccagée et détruite. De plus, le système ecclésiastique qu'elle avait représenté (le christianisme irlandais) avait été, en 710, supprimé en Pictland, et l'Église romaine, comme déjà en Northumbria, l'y avait remplacé. A part la renommée de Colomban, l'importance d'Iona était bien ébranlée et l'action de Kenneth la lui ôta complètement. Toujours portés vers la conquête du sud, les successeurs de celui-ci luttèrent continuellement contre les Saxons et les Bretons. Enfin en 1018, Malcolm II réussit à accomplir le rêve de ses ancêtres, et se rendit maître de toute l'Écosse dans ses limites d'aujourd'hui.

Cette extension du royaume entraîna plus encore l'isolement de la région dont Iona avait été le point le plus important. D'abord la nécessité de défendre la nouvelle frontière, et même de faire des incursions dans le pays voisin, changea le véritable centre du royaume du nord au sud du Forth. Cette situation fut confirmée par la grande fertilité de Lothian, la nouvelle province, et par l'industrie générale qu'elle encouragea.

Une influence plus subtile avait aussi commencé à se faire sentir et devait produire des résultats encore plus puissants. Ce fut, en effet, un changement radical dans le caractère de la race. Ceci se fit à deux reprises. Dans ses rapports avec la Northumbria et par sa conquête du Lothian, Malcolm fit introduire dans son pays l'influence saxonne. Elle se répandit doucement mais sûrement, partout où ce roi étendait son activité, à savoir l'est et le sud; l'ouest et le nord étaient déjà assez abandonnés à leurs propres ressources pour rester complètement étrangers à ce mouvement. Il en fut de même pour son complément, l'influence normande. Après la conquête de l'Angleterre par Guillaume le Conquérant,

en 1066, l'élément normand pénétra jusqu'en Écosse, mais ne représenta là qu'une addition à la population et non pas une conquête.

A partir du règne de Malcolm III (Canmore) (1057-1093), jusqu'après celui de David Ier (1124-1153), l'assignation de terrains écossais à des nobles normands, avec l'aide desquels les rois avaient pu se défendre, est un des faits les plus importants de la période. L'influence de ces nouveaux venus était grande et multiple, et s'étendit autant sur le caractère national que sur l'administration de l'État et de l'Église. Mais une fois de plus, les hautes-terres, par leur nature peu attrayante, ne subirent aucunement cette nouvelle transformation. Ainsi, à travers des générations successives, la population de l'est et du sud fondit son sang celtique dans celui des Saxons et des Normands, acquérant un nouveau caractère, et entraînée vers un mouvement progressif de culture intellectuelle et d'industrie, tandis que les habitants des Highlands, enfermés entre leurs montagnes, pensaient seulement à se défendre sur la côte ouest ou à se battre entre eux, sans aucun encouragement au bien-être de la part de la nature. Abandonnés dans leur coin, comme des feuilles mortes dans une anse de rivière, le courant inspirateur et transformateur passa à côté d'eux, jusqu'à ce qu'ils s'éveillassent à ce fait, que leurs anciens compatriotes n'étaient même plus de leur race; et aveuglément ils s'obstinèrent à faire une résistance acharnée à ces maudits Saxons, englobant dans une même haine les personnes et leurs œuvres. C'est ainsi que, plus tard, quand la partie la plus prospère du pays se rappela la nécessité de réincorporer ces régions dans l'esprit national, la tâche fut difficile et ne s'est accomplie d'une façon satisfaisante que de nos jours.

La langue érigea une autre barrière entre les deux parties de la nation, car les montagnards conservaient leur celtique ancien, tandis que la langue des autres suivait un développement naturel au contact de nouveaux dialectes. Ainsi, on devint mutuellement incompréhensible, et ce fait explique, en partie, le peu que nous savons de l'état d'instruction chez les Highlanders. On les a jugés sur leur ignorance de l'anglais et sur leur résistance à l'instruction par le moyen de cette langue. Évidemment d'autres critériums sont nécessaires pour se former une idée des moyens de répandre la culture parmi des gens si différents de vie, de langue, de coutumes.

Quel qu'ait été l'état des études livresques et des écoles proprement dites, il existait toujours chez les montagnards des moyens indirects de culture qu'on ne peut pas laisser de côté. Depuis les temps les plus reculés, le barde partageait avec le prêtre l'honneur d'être l'éducateur du peuple. Étudiant à la fois les finesses de la langue, l'art de la poésie, les suites de légendes et l'histoire de leurs ancêtres, dans des écoles bien définies, ces bardes retournaient dans leurs clans, et par leurs longues récitations, développaient à leur facon la mémoire, la morale, l'appréciation du beau, la connaissance de l'histoire chez leurs compatriotes. Même ils écrivaient leurs poèmes et répandaient une certaine littérature. La tendance de la nation cependant était contraire à ce travail de livres et on lit des protestations contre ce développement et les habitudes ascétiques qu'il menaçait d'entraîner.

Malgré ces avertissements, une littérature se créa. Son influence agissait d'une façon orale sur la masse du peuple et était le moyen d'une éducation, bien insaisissable, c'est vrai, mais non moins certaine. Les bardes,

dit M. Edgar, représentaient une influence naturelle ou humaniste qui ne fut jamais absorbée par l'Église, mais qui entretenait un dualisme sain et empêchait l'ascétisme monastique de barrer la voie du progrès (1). Que cette influence ne fût pas seulement la glorification de la guerre, c'est ce qu'on peut entrevoir dans ces lignes d'un barde du XIVe siècle:

« Écrire sans savoir est mauvais,
« Lire sans comprendre est inutile,
« La science sans la courtoisie ne vaut rien,
« La religion sans science n'est pas bonne (2). »

L'habitude des récitations et des chants devint traditionnelle et resta un instrument permanent pour cultiver au moins la mémoire et l'imagination chez le peuple. L'éditeur des *Lettres* de Burt, qui se livra à des investigations dans les Highlands, exprime l'avis que l'intelligence éveillée qu'il y remarqua, se rattachait à cette institution. Depuis le XVe ou XVIe siècle au moins, dit-il, on peut voir cette intelligence dans la connaissance intime, chez les plus humbles, de la topographie et de l'histoire de leur pays, dans leur appréciation enthousiaste et raisonnée d'une poésie très élevée; « et leur musique, exécutée *con amore*, ne peut être que la production d'un peuple chez qui les meilleures sympathies de notre nature ont dû être cultivées à un haut degré (3). » Le géologue français Faujas de Saint-Fond, jugeant sur place, tire la même conclusion de ses observations et voit dans cette habitude un enseignement réel quoique indéfini, qui a produit des effets merveilleux dans le développement du caractère et l'épanouissement du

(1) *Early Scott. Educ.*, p. 29.
(2) *Ibid.*, p. 31.
(3) *Burt's Letters* (éd. Jamieson), Introd., p. XXIV.

sentiment du beau, non seulement à l'égard de la langue, mais même en ce qui concerne des essais de sculpture, et cela pour le plus pauvre des habitants (1). Mais à part l'aide que le clergé a pu lui donner, nous n'avons aucune trace d'écoles pour la basse classe des Highlands outre cette influence bardique, avant l'époque de la Réforme.

Pour ne pas faire d'oubli dans l'énumération des influences qui les ont, à quelque degré, remplacées, il convient de se rappeler que si le système des clans était, par sa forme, aristocratique, il était en réalité très démocratique. Le « *chief* » était bien le chef suprême, mais il ne se tenait pas à l'écart de ses « *clansmen.* » Le simple montagnard jouissait librement de la société de ses maîtres. Cette habitude pouvait avoir un grand effet éducatif et c'est ce que Stewart, lui-même highlander, a soutenu. Fréquentant habituellement la compagnie de ses supérieurs, non seulement le montagnard gardait son indépendance d'esprit, mais il développait naturellement ses mœurs et son intelligence à ce contact fréquent d'hommes ayant reçu une éducation plus nette (2).

Mais l'enseignement des écoles était-il plus à la portée du chef du clan, qu'à celle d'un simple paysan?

Que cette occasion se présentât est hors de doute: le degré auquel on en profita n'est pas aussi clair. Sur les frontières des Highlands, à Kirkwall et à Elgin, au nord; à Aberdeen, Montrose, Brechin, à l'est; et à Perth, Killearn, Stirling, Glasgow, Renfrew, Dumbarton, au sud, les XII^e^, XIII^e^, XIV^e^ et XV^e^ siècles virent s'élever des écoles de grammaire, dont quelques-unes devinrent bientôt

(1) F. de Saint-Fond, *Voyage en Angleterre*, etc., I, 330; II, 37.
(2) Stewart, *Sketches of the Character of the Highlanders*, I, 98-101.

célèbres. A ces institutions, les chefs des grandes familles des Highlands pouvaient, sans difficulté, envoyer leurs fils et il est probable que beaucoup d'entre eux le faisaient. D'après l'examen de documents de famille datant depuis le XIV^e^ siècle, Stewart conclut d'une façon certaine qu'une écriture parfaite était chose commune, et il y a un fond de vérité dans son raisonnement, que l'instruction dans d'autres branches d'éducation n'a pas pu être négligée chez des gens qui donnaient tant d'attention à un enseignement beaucoup moins nécessaire à cette époque où les communications écrites étaient rares. Il soutient cette conclusion, d'ailleurs, en déclarant que des correspondances fragmentaires de cette période qu'il a eues sous les yeux, témoignent de connaissances classiques même chez des femmes (1).

Les fermiers aussi profitaient de ces opportunités d'instruction. Un cas célèbre est celui de George Buchanan, fils d'un fermier des Highlands, qui put « dans les écoles de son pays », à Killearn et à Dumbarton, assez apprendre pour aller en 1520, dans sa quatorzième année, suivre les cours à l'Université de Paris (2).

En 1494, le pape Alexandre VI avait fondé l'Université d'Aberdeen, et certaines phrases de sa bulle semblent donner tort à l'idée que nous venons d'exprimer. « Dans ces pays de fiords et de montagnes, y est-il dit, demeurent des hommes rudes, ignorants de toute science; et presque barbares, qui, par leur distance des Universités, n'ont aucune occasion d'instruction. » Mais la présence des écoles que nous venons de citer et l'influence civilisa-

---

(1) *Sketches of the Highlanders,* I, Append., p. XXXVIII.

(2) *Statistical Account* (SINCLAIR), XVI, 104-105; HUME BROWN, *Geo. Buchanan,* p. 11-13.

trice des cathédrales d'Aberdeen, Elgin et Brechin, dont Edgar parle à ce propos (1), montrent que ces termes sont exagérés s'ils veulent parler de l'enseignement primaire ou secondaire. Ils reflètent plutôt les efforts de l'évêque Elphinston pour attendrir le pape en vue d'obtenir la création universitaire que celui-là cherchait; et qu'ils s'appliquent seulement à cet enseignement supérieur, c'est ce que prouve, à notre avis, la phrase qui suit dans la bulle: « ils sont si ignorants de lettres que l'on ne trouve pas d'hommes capables de prêcher la parole de Dieu et d'administrer les sacrements. » C'étaient les moyens d'instruction universitaire qut manquaient pour l'étude de la *philosophie*.

Rien ne nous apprend si les grandes familles des hautes-terres étaient exemptes des conditions de la loi de 1496 ordonnant aux barons et aux propriétaires en biens-fonds libres d'envoyer leurs fils aînés aux écoles de grammaire, mais il est au moins à noter que Jacques IV, qui fit des efforts spéciaux pour l'apaisement des Highlands et des Iles, ne fit aucune exception particulière pour ces régions; et quoique le système féodal n'existât pas également dans ces contrées, on pourrait voir dans son silence une indication de ce que les grands chefs des montagnes étaient aussi capables de se conformer à la nouvelle loi que les nobles ailleurs.

En 1567, l'évêque des Iles publia une traduction celtique des offices de l'Église, et dans son introduction, parlant de l'état de la culture intellectuelle parmi les montagnards et les insulaires dans un passé récent, constata avec regret le *mauvais usage* qu'on avait fait des dons de l'écriture et de la lecture, et dit que la superstition qui régnait était due au manque de *bons* livres

(1) *Early Scott. Educ.*, p. 186.

à la portée de ceux qui parlaient le celtique ; mais il n'insinue même pas que ces dons étaient des talents rares. Au contraire, la forme de sa critique montre qu'ils étaient très répandus tout en étant mal employés (1).

Quand arriva la Réforme, la nouvelle Église n'oublia pas de faire des efforts pour l'établissement général d'écoles dans les Highlands comme ailleurs. Trois années après la publication du premier *Livre de Discipline*, des Commissions furent spécialement chargées de placer des maîtres d'école dans certaines parties de ces régions (Moray, Banff, etc.) (2). En 1571, 1574 et 1578 de nouvelles Commissions partirent avec des pouvoirs plus étendus pour visiter les Hautes-Terres et les Iles tout entières et y nommer des maîtres (3). En général, l'œuvre de ces Commissions ne semble pas avoir été suivie de beaucoup de succès et il n'en est plus fait mention jusqu'au siècle suivant.

Les Highlands restaient plus fidèles que le reste du pays à la religion catholique, quoiqu'en réalité leur prédilection religieuse ne fût pas bien marquée, et là plus qu'ailleurs les nobles purent empêcher toute amélioration par l'abus scandaleux des anciens revenus ecclésiastiques. « Dans les Hautes-Terres, pour citer Norman M^cLeod, on se souvenait de la Réforme seulement par des circonstances défavorables au progrès matériel, par la suppression des églises, par la spoliation des biens de l'Église de la part des nobles, par la dégradation du clergé, qu'on laissa languir dans la pauvreté avec la charge pastorale de districts entiers qui autrefois avaient

(1) Lee, *Church Hist.*, II, 430, 431.
(2) *Acts and Proc. of Gen. Assemb.* (Bann. Cl.), I, 34.
(3) *Ibid.*, I, 239, 311 ; II, 415.

joui des services de prêtres éminents (1). » Ces régions, d'ailleurs, traversèrent dans la deuxième moitié du XVI[e] siècle une des crises intermittentes de trouble intérieur qui exigèrent toute l'énergie du gouvernement pour les supprimer. Pour toutes ces raisons le travail de la nouvelle Église restait très infructueux. Son œuvre était pourtant commencée et il est inadmissible de déclarer, comme l'auteur cité tout à l'heure, qu'après tout et pendant des siècles « il n'y avait pas une seule école dans les Highlands (2). »

En 1609, une démarche du gouvernement réussit à faire un grand pas vers l'enrayement des difficultés qui empêchaient l'introduction des idées progressives parmi les clans celtiques. Jacques VI venait de réprimer des révoltes dans l'ouest, et comme garantie de l'avenir, tous les principaux chefs, réunis à Iona, acceptèrent les conditions du roi connues sous le titre de *Statuts d'Icolmkill.*

Ces statuts étaient au nombre de neuf et avaient pour but l'ouverture des Highlands à l'accès du commerce et des communications et la suppression des troupes de bandits qui infestaient le pays. Le sixième statut attribuait « l'ignorance et l'incivilité » à l'absence d'une bonne éducation; et pour mieux de nouveau assurer l'amalgamation des deux races par la communauté de pensée et de sentiment, il fut stipulé entre autres choses que chaque Highlander qui possédait jusqu'à soixante têtes de bétail serait tenu d'envoyer son fils aîné, ou sa fille aînée, s'il n'avait pas de fils, à l'école dans les bas pays pour y rester jusqu'à ce qu'il ou elle eût appris à lire et à écrire la langue anglaise (3). L'année suivante,

(1) Cité par Craik, *State and Educ.*, p. 129.
(2) *Ibid.*
(3) *Reg. Priv. Coun.*, IX, 24-30.

il fut ajouté que chaque chef de clan devrait se présenter à des intervalles réguliers devant le Conseil Privé à Édimbourg, pour rendre compte de la mise en exécution des Statuts.

On est d'accord sur le fait que ces règlements furent observés et qu'on peut leur attribuer une grande amélioration dans la condition sociale des Hautes-Terres (1). Les bienfaits de l'éducation ainsi reçue semblent avoir été très appréciés par ceux qui en profitaient et inspirèrent des sentiments de reconnaissance envers le roi auquel ils les devaient. L'historien des Highlands est convaincu que la reconnaissance de cette première génération fut le commencement de la grande loyauté des Highlanders, dans la suite, envers la famille royale des Stuarts (2).

L'expérience des années qui suivirent cette innovation légale attira de plus en plus l'attention générale sur la question scolaire dans les Hautes-Terres. Les Statuts d'Icolmkill, reconnaissant le délabrement de l'organisation de l'Église dans ces régions après la Réforme, avaient ordonné la nomination de pasteurs dans les paroisses et l'établissement régulier du culte. Mais l'Église était mal préparée pour cette mission, et surtout à cause des différences de langues. Il était inutile d'essayer du prosélytisme en anglais auprès d'un peuple dont la langue était celtique. Il fallait trouver ou des pasteurs celtiques dont le nombre était toujours très limité, ou un moyen d'imposer la langue anglaise aux montagnards. La dernière nécessité parut la plus pressante et le Conseil Privé étudia la question. Ses délibé-

(1) Hume Brown, *Hist. Scot.*, II, 257-258 ; Argyll, *Scotland as it was and as it is*, p. 174.

(2) Gregory, *Hist. of Highlands*, p. 333.

rations coïncidèrent avec un désir de réaliser l'idéal de Knox, d'établir une école dans chaque paroisse, et furent l'occasion de la publication de la fameuse Loi de 1616 dont nous avons déjà traité.

Dans le préambule de la loi, la question des Highlands est expressément mentionnée comme une des raisons principales qui l'ont inspirée. En dépit des améliorations déjà tentées, l'état de barbarie et d'incivilité, est-il dit, continuait parmi les habitants des Iles et des Hautes-Terres; c'était une menace perpétuelle pour la paix de la nation, et son abolition était devenue une nécessité impérieuse. L'existence du celtique comme langue maternelle, qui formait un empêchement sérieux à la propagation des idées progressives, était, de l'avis du Conseil, la première chose qu'il fallait attaquer. Ceci ne pourrait se faire d'une manière générale dans le gros de la population par la simple influence des chefs éduqués dans le sud. C'était seulement par la jeune génération que la tentative promettait du succès.

Par conséquent, l'établissement d'écoles dans chaque paroisse était aussi nécessaire sur les îles et dans les vallées que dans toute autre partie du pays. Cette loi scolaire devait donc s'appliquer d'une façon particulière dans les Hautes-Terres avec toutes les garanties qu'on a vues plus haut, en étudiant son influence générale.

Comme dans les bas-pays, le manque d'un règlement pour trouver les fonds était fatal aux espoirs de cette loi, et dix ans plus tard Charles I^er^, sans apporter aucune aide sérieuse, reprocha aux évêques cet état de choses, les accusant de ne pas avoir fait preuve de la diligence qui convenait à une affaire aussi importante (1).

Les soulèvements nationaux de ce siècle englobaient

(1) *Reg. Priv. Coun.*, 2^e^ série, I, 346, note.

autant les Highlands que le reste de l'Écosse, et la situation y était même plus compliquée par l'attachement plus marqué des clans au catholicisme et à la famille royale des Stuarts. L'état continuel de guerre ou de rumeurs de guerre suffit pour nous prévenir de ne pas nous attendre trop à des résultats bien merveilleux dans le progrès de la civilisation des Celtes, pendant toute cette période. Dans le rapport fragmentaire des paroisses, daté de 1627, il est question de deux comtés dont certaines parties étaient dans l'enceinte des Highlands, à savoir : le Perthshire et le Stirlingshire. Dans les quelques paroisses notées, du premier, nulle école n'existait à ce moment, mais on voit qu'il y en avait eu quelques-unes qui avaient été dissoutes à cause de la disette de fonds nécessaires (1).

Dans le Stirlingshire se trouvait une paroisse de 630 habitants, qui possédait une école primaire et se lamentait de la déchéance de son école de grammaire par manque de fondations (2).

D'un autre côté, l'Évêque des Iles fut poussé par la lettre du roi, à se remuer un peu, dans les pays pauvres qui formaient son diocèse, mais la tâche était trop lourde. Il montra au Conseil Privé ses preuves de bonne volonté, mais lui indiqua clairement que la question financière était un obstacle insurmontable. Pour toute réponse, on lui ordonna de se mettre en contact avec les insulaires pour délibérer sur les moyens possibles de trouver des fonds, et, après enquête, de dresser un rapport (3). La suite de l'affaire, s'il y en eut une, est inconnue, mais elle a pu contribuer à l'inspi-

(1) *Reports on Certain Parishes, 1627* (Mait. Cl.), p. 153-187.
(2) *Ibid.*, p. 201.
(3) *Reg. Priv. Coun.*, 2e série, III, 172.

ration de la législation de 1633, qui créa un impôt scolaire. Cette législation, comme nous l'avons déjà vu, n'eut pas l'occasion de porter ses fruits.

Les inspections générales organisées par l'Église avaient été étendues autant que possible aux Highlands, comme ailleurs, mais là, elle reconnut qu'elle était presque impuissante en ce qui concernait les écoles. Le rapport de sa commission de 1641, appuyée officiellement par le gouvernement, l'encouragea, l'année suivante, à prier le roi de s'intéresser à leur cas et d'y apporter un remède financier (1).

La loi de 1646, avec ses provisions pour le prélèvement d'un impôt scolaire, répondait à cette prière, et comme elle fut le signal d'un grand mouvement éducatif ailleurs, elle représentait aussi le commencement d'une ère nouvelle pour les Highlands. Les progrès étaient toujours lents, mais l'Église se mit à sa tâche avec une nouvelle vigueur. La loi ne faisait aucune allusion à la « langue celtique barbare » et la raison s'en trouvait dans une nouvelle attitude de la part de l'Église.

Cherchant avant tout la propagation de son Évangile, elle avait enfin compris qu'elle ne pourrait toucher les cœurs des montagnards que par la voie de leur langue maternelle, la langue de toutes leurs pensées intimes. La suprématie de la langue anglaise sur tous les dialectes pourrait être nécessaire pour l'unité complète du pays au point de vue national, mais pour y arriver, il fallait d'abord créer un certain niveau d'éducation générale, par le moyen du langage de chaque peuple. Dès 1643, on voit commencer une longue suite de règlements ecclésiastiques pour favoriser les études de ceux qui savaient le celtique et pouvaient l'employer

(1) *Act. Parl. Scot.*, V, 470-473 ; Peterkin, II, 288-289 ; *C. L. S.*, p. 63.

dans leur pastorat (1). L'Église garda scrupuleusement cette attitude dans la distribution de ses bourses d'encouragement et dans ses nominations de pasteurs aux Highlands, jusque vers la fin du XVIII[e] siècle, quand la compréhension générale de l'anglais fut devenue une chose plus pratique. Elle fit de même maintenant pour les écoles. La loi de 1646 ne fut pas plutôt promulguée, qu'elle prit des mesures spéciales pour la rendre effective dans les Highlands. Elle ordonna à tous ses représentants dans ces districts, de veiller à sa mise à exécution, partout où cela était possible. Les écoles érigées seraient, de par la loi, des écoles pour enseigner l'anglais, mais tous ceux que l'Église envoyait pour les surveiller ou diriger, devaient savoir la langue celtique (2).

L'idée est courante que l'Église resta aveugle vis-à-vis de cette nécessité, pendant tout un siècle encore (3), et il est de mode de faire de grandes phrases, en flétrissant l'Église de l'époque, pour avoir toujours envoyé comme pasteurs ou maîtres dans les Hautes-Terres, « des gens qui étaient, pour les habitants, de vrais barbares (4). » « On instruisait des enfants qui ne savaient pas l'anglais, au moyen de maîtres qui ne savaient pas le celtique (5). »

Une telle appréciation de la situation est mal informée et très injuste. Que le procédé désirable n'ait pas été généralement mis en pratique, est vrai, mais il ne faut pas oublier les véritables raisons de ce défaut. Des bonnes intentions des pasteurs, il n'y a aucune espèce de doute. Mais, en premier lieu, les chefs des clans

---

(1) Peterkin, II, 86 et suiv.
(2) *Ibid.*, II, 157.
(3) e. g. Craik, *A Century of Scott. Hist.*, II, 23.
(4) *Moral Statistics of Scotland*, p. 13 (citant de Shaw, *Hist. of Moray*).
(5) Graham, *Social Life of Scotland*, p. 422.

montraient de l'hostilité contre une institution qui était sûrement destinée à miner leur prestige absolu sur leurs vassaux, et ils encourageaient peut-être la défiance que l'ignorance montre toujours envers les innovations et la lumière. En deuxième lieu, l'extrême pauvreté des régions en question, l'état clairsemé de la population, et la grande étendue de paroisses, originairement établies selon le nombre d'habitants, étaient autant d'obstacles contre lesquels on ne voyait pas nettement comment combattre.

Pourtant, on comprenait bien que la philanthropie était absolument le devoir. Deux ans après que la loi eût été en vigueur, les inspecteurs recommandaient plusieurs garçons des Highlands pour des bourses d'Université — preuve, entre parenthèses, qu'avec la bonne volonté un montagnard pouvait trouver l'occasion de jouir d'une éducation même supérieure — et on ordonna à chacune des « congrégations » du pays, de fournir annuellement 40 schellings, qui seraient destinés à payer les frais scolaires des garçons des hautes-terres. La durée de cette ordonnance devait être de douze ans. On exemptait trois provinces : le Moray, le Ross et le Caithness, qui avaient pris spontanément l'engagement de défrayer, pour chaque presbytère, un élève d'école et d'Université (1). La somme ainsi redevable par chaque congrégation représentait les frais de deux élèves à une école de grammaire et d'au moins quatre à une école campagnarde.

La première année d'expérience révéla une telle pénurie que la somme réalisée ne suffisait pas pour les besoins du peuple et on soumit de nouveau l'ordonnance à la discussion. On était d'accord pour la classer

(1) Peterkin, II, 157.

comme œuvre pieuse de la plus grande urgence et on remplaça la somme fixe par une collecte annuelle extraordinaire à la porte des églises. Là où cette mesure ne réaliserait qu'une petite somme, on devait avoir recours aux fonds ordinaires de la « congrégation » afin que le montant soit au moins de 20 schellings. Défense absolue fut faite de détourner de son but aucune partie de la collecte quand elle rendait plus que la somme minimum (1).

Ces efforts n'étaient pas sans avoir de bons résultats et les comités locaux secondèrent l'Assemblée générale. De grands districts où aucune école n'existait se virent enfin, en 1649 et les années suivantes, pourvus de ces institutions tant souhaitées. C'est ce qui arriva dans les comtés d'Inverness et de Ross où les presbytères, aidés quelquefois par les propriétaires fonciers, essayèrent de vaincre les difficultés de la situation (2). Dans toutes les paroisses qu'on abandonna, la grande distance entre les petits villages présentait un problème que le système paroissial ne pouvait résoudre (3). Les districts côtiers devaient aussi rester dans leur dénûment (4). En tout, moins de la moitié des paroisses de l'Inverness furent dotées d'écoles à ce moment, mais quand même un grand progrès fut réalisé. Quoique quelques-unes des nouvelles écoles eussent un sort inégal, une au moins acquit le prestige d'une école de grammaire (5). D'une autre source on a la confirmation d'un heureux développement dans l'Inverness à partir

(1) Peterkin, II, p.157; *C. L. S.*, p. 216; Chambers, *Domestic Annals*, II, 179.
(2) *Inverness and Dingwall Presbytery Returns*, p. 108-192.
(3) *Ibid.*, p. 18, 28, 56, 105, etc.
(4) *Ibid.*, p. 333.
(5) *Ibid.*, p, 332.

de 1650 (1). Les hautes-terres du Perthshire bénéficièrent aussi des améliorations dans l'éducation (2).

Quant à l'Argyll, nous n'avons aucun renseignement exact, mais d'après un auteur (3), que malheureusement on ne peut jamais citer avec confiance, c'est là plus que nulle part que les efforts pour les écoles portèrent fruit.

La Restauration de 1660, la loi « rescisoire », les tendances catholiques de Charles II et de Jacques VII, le ravivement des luttes intérieures, l'emploi des Highlanders pour supprimer les révoltes dans les bas-pays et leur opposition à l'avènement de Guillaume III, arrêtèrent pendant plus d'une trentaine d'années le mouvement éducatif dans les hautes-terres (4).

En 1690, l'Assemblée générale de l'Église put reprendre sa sollicitude à propos de cette partie de l'Écosse. La loi avait été méprisée et les presbytères, leur propre existence maintenant assurée, devaient exiger dans leurs districts la coopération des propriétaires pour fonder des écoles dans chaque paroisse dans les conditions légales. En même temps, on reçut des contributions à une caisse pour l'achat de bibles, etc., pour les habitants de ces régions. La somme reçue permit d'envoyer cette même année 3.000 bibles, 1.000 exemplaires du Nouveau-Testament et 1.000 exemplaires du catéchisme, tous en celtique (5). Ceci témoigne de l'intérêt

---

(1) *Moral Statistics of the Highlands,* p. 13.

(2) Lee, *Church History,* II, 430.

(3) Graham, *Social Life,* p. 422.

(4) « La Restauration remit en action tout ce qui était corrompu et mauvais, partout où son pouvoir se fit sentir, et l'appel qu'elle fit à la féodalité celtique montra son influence néfaste dans l'affaire de l'armée montagnarde qui envahit le sud-ouest, en 1678. » Argyll, *Scotland as it was,* etc., II, 6.

(5) *C. L. S.,* p. 227, Peterkin, II, 158. Parmi les graves défauts, au point de vue recherche, qui se trouvent dans l'ouvrage intitulé *Moral Statistics of the*

qu'on prenait à la lecture et fournit une autre preuve que l'Église ne cherchait pas aveuglément à mettre de côté la langue maternelle des Highlanders.

La même année, 1690, un décret du parlement statua que, l'éducation étant une œuvre pieuse, tous les bénéfices, ou revenus ecclésiastiques dans le comté d'Argyll, dont des particuliers possédaient le droit de présentation, devaient être dès lors affectés à l'établissement d'écoles et à la rétribution des maîtres. La loi de 1696, en mettant au point tous les règlements scolaires, donna

---

Highlands, — ouvrage auquel beaucoup d'écrivains se rapportent avec confiance — on peut signaler le fait que l'auteur attribue la date de 1802 à la première traduction celtique de la Bible (*Ouv. cit.*, p. 16). Comme, au moment où nous mettons sous presse, l'auteur d'un article paru dans le journal le *Scotsman* (9 janv. 1907, *Gælic Teaching in the Highlands*) contribue à perpétuer cette idée que nous croyons fausse, il ne serait peut-être pas inutile d'indiquer nos raisons pour conclure que les livres religieux, envoyés dans les Highlands en 1690, étaient en langue celtique. En effet, il aurait été inexplicable, qu'au moment où des éditions celtiques de la Bible étaient à la disposition des habitants de l'Irlande et du Pays de Galles, on n'ait pas pensé à en faire profiter les montagnards d'Écosse.

D'abord, dans les archives de l'Église, les bibles dont il est question dans le texte sont invariablement mentionnées comme « bibles irlandaises *(Irish)*. » A cette époque, le terme « irlandais » s'appliquait, non pas aux montagnards d'Écosse eux-mêmes, mais seulement à leur langue maternelle ; et rien ne justifie l'opinion que le titre : « bibles irlandaises » voulait simplement dire « bibles *pour* les Irlandais », (c'est-à-dire pour les highlanders). En 1699, le Synode de l'Argyll reçut l'ordre de traduire le grand catéchisme *en celtique* et, en même temps, de *relire* l'édition « irlandaise » de la Bible, *qui avait paru dernièrement* et d'en *corriger soigneusement les erreurs typographiques* dont il pourrait se rendre compte. Au même moment, l'Assemblée générale demanda aux conseils presbytéraux, dans les Highlands, de s'occuper des moyens de faire faire une *réimpression* de la bible « irlandaise » (Peterkin, II, 163, 180). Tant de précautions semblent absolument superflues s'il s'était agi d'une édition de la bible en anglais à un moment où chaque famille, dans les basses-terres, en possédait un exemplaire. Quant au petit catéchisme et aux psaumes métriques, il est expressément dit qu'ils étaient *traduits en langue celtique* (Peterkin, *ibid.*, et p. 158, 181, 259, 260). L'existence d'éditions de la bible en celtique, antérieurement à celle publiée par la *S. P. C. K.*, en 1801, est d'ailleurs reconnue par le fait que l'Église, en prenant connaissance de cette dernière édition, défendit l'usage de « toutes les autres traductions » dans les églises et les écoles. (Peterkin, II, p. 156-157, 166).

la même faculté aux autres parties des Highlands, mais n'en rendit pas l'usage obligatoire. En 1699, l'Assemblée recommanda l'adoption générale du système de l'Argyll (1). Au même moment, on avoua l'impossibilité d'établir les écoles sans quelque manière nouvelle de trouver des fonds et, pendant quelques années, on chercha à résoudre ce problème.

Tout en notant le peu de succès obtenu, il ne faut pas se laisser aller à l'exagération en pensant au dénûment des Highlands. Nous signalons sous cette désignation les paroles de Graham, qui jouit d'un certain renom pour ses claires généralisations. Jugeant la situation *jusqu'en 1700*, « en effet, dit-il (2), on peut dire que dans les Highlands il n'y avait pas eu d'éducation du tout, parce que tous les faibles efforts de la part du parlement étaient impuissants à civiliser, par des églises ou par des écoles, ces régions où la Réforme n'avait jamais pénétré, un pays sombre et reculé habité par des Écossais sauvages. » La situation était bien mauvaise, mais pas à ce point.

En 1699, un comité fut nommé dans le but de voir de près l'état des paroisses du nord et d'insister sur la création d'écoles là où elles manquaient (3). Ce comité fut augmenté et muni de plus grands pouvoirs en 1703, son devoir étant de faire établir non seulement les écoles mais aussi des bibliothèques (4). La même année, une brochure anonyme parut à Édimbourg faisant un

---

(1) *C. L. S.*, p. 282 ; Peterkin, II, 162.

(2) *Social Life*, p. 422.

(3) Peterkin, II, 163.

(4) *Ibid.*, II, 164. En 1705, il existait dans les Highlands d'Écosse, 19 bibliothèques de presbytères, et 58 bibliothèques locales. *Ibid.*, p. 181. « Mais l'on suppose que ces institutions obtinrent peu de succès et furent mal soutenues. » Chambers, *Domestic Annals*, III, 253.

tableau bien noir de l'état de l'éducation dans le comté d'Inverness et réitérant le cri que, sans des secours financiers, il était presque impossible d'espérer trouver des élèves (1).

Cet appel parvint aux oreilles de la reine Anne qui pria immédiatement l'Église de lui venir en aide pour trouver et organiser des souscriptions particulières en vue de pourvoir à ce besoin pressant. L'Assemblée s'empressa de promettre sa collaboration énergique. Aussi ouvrit-elle une liste de souscriptions et fit-elle rechercher les paroisses les plus nécessiteuses. Il est aussi à remarquer qu'elle pétitionna pour que le gouvernement rendît obligatoire la présence, à de telles écoles de charité, de tous les enfants dont les parents ne pouvaient pas payer les frais de l'école réglementaire (2). Mais cette proposition ne fut pas accueillie par le parlement.

L'idée des écoles charitables resta encore à l'état de projet, tandis qu'on renouvelait annuellement les instances auprès des propriétaires fonciers pour qu'ils fussent généreux envers les écoles de paroisse. En 1706, on fit circuler dans les Highlands la proposition d'organiser une Société, spécialement destinée à centraliser les dons et à les administrer pour le bien de l'éducation avec le concours de l'Église (3). Le projet reçut un bon accueil de la part des synodes locaux et, en 1708, une correspondance fut entretenue avec le Conseil Privé pour convenir de la constitution d'une telle Société et pour obtenir des lettres patentes pour l'autoriser à fonctionner (4). Une somme de mille livres sterling était

---

(1) Chambers, *Domestic Annals,* III, 252.
(2) *C. L. S.,* p. 330-331 ; Peterkin, II, 168, 289.
(3) Peterkin, II, 182.
(4) *Ibid.,* II, 169.

déjà versée à l'œuvre; et des philanthropes, en attendant l'avènement de la Société, mirent sur pied des écoles à leurs propres frais. Telle fut la duchesse d'Hamilton (et de Châtellerault) qui en fonda trois dans la seule île d'Arran. Un gentilhomme de l'Inverness en établit dix dans son comté natal.

Au mois d'avril 1709, l'Assemblée générale vota solennellement son appui à la Société, et une proclamation royale lui attribua les droits de corporation (1). A l'instar (2) d'une pareille association fondée en Angleterre en 1698, elle se nomma la Société pour la Propagation des Connaissances Chrétiennes (*Society for the Promotion of Christian Knowledge.* — « *S. P. C. K.* »). D'année en année jusqu'à la fin du siècle, l'Assemblée rappelait à la mémoire des synodes et des églises leur devoir d'user de toute leur influence pour encourager leurs paroissiens à contribuer aux besoins financiers de cette œuvre. Pour obtenir un nombre suffisant d'instituteurs pour les écoles de la Société, on vota l'attribution de la moitié des bourses universitaires pour toute l'Écosse, pendant quelques années, à des jeunes gens des hautes-terres (3).

La Société, pour ne pas libérer les propriétaires fonciers de leurs obligations, refusait de prêter son aide aux paroisses où une école n'avait jamais été placée et, en même temps, on instruisit des procès de recouvrement contre les riches récalcitrants (4). Le progrès de la Société est donc une indication, quoique incomplète, du degré auquel la loi avait été mise à exécution.

---

(1) Allen et McClure, *Hist. of S. P. C. K.*, p. 123.
(2) Adamson, *Pioneers of Mod. Educ.*, p. 208.
(3) Peterkin, II, 110.
(4) *C. L. S.*, p. 526 ; Peterkin, II, 216, 217.

Commençant en 1707 avec 5 écoles (1), la S. P. C. K. avait en 1719 42 écoles et un capital de 7.000 livres sterling, mais les demandes auxquelles elle voulait accéder étaient beaucoup trop nombreuses pour ses ressources et, cette année, l'Église non seulement recommanda des quêtes extraordinaires, mais versa dans la caisse de la Société tout le surplus de son budget ordinaire (2). Huit années plus tard (1727), elle avait institué 80 écoles, mais, faute de fonds, d'autres avaient été délaissées (3). La Société avait pourtant, à partir de 1725 bénéficié d'une subvention royale annuelle de mille livres sterling. En 1732, le nombre d'écoles était de 105 et celui des écoliers de 4.146 (4).

L'établissement de telles écoles était une grande tentation pour les propriétaires, de négliger les écoles paroissiales et on protesta rigoureusement contre ce manquement au devoir (5). Le cas n'était évidemment pas rare où « les malheureux maîtres furent ballottés de grenier en grenier, forcés de payer une grande partie du loyer de ces greniers de leur propre bourse, et obligés, en plus, de suffire aux besoins de leurs familles avec leur misérable pitance de quatre livres sterling (6). » Ce qui doit étonner le plus, c'est que pendant cette période de 1700 à 1745 on ait pu faire un progrès quelconque dans l'éducation des Highlands, car un vent d'hostilité soufflait partout contre l'idée de recevoir quoi que ce soit des mains des Saxons protestants et orangistes, et ce mouvement trou-

---

(1) *Moral Statistics,* p. 16.

(2) Peterkin, II, 113, 114.

(3) *Ibid.,* II, 114.

(4) *Ibid.,* II, 115. Selon Graham (*Social Life,* p. 422), le nombre d'écoles paroissiales dans les Highlands la même année (1732), était de 109 ; et en 1758, il manquait de telles écoles à 175 paroisses dans les mêmes régions.

(5) *C. L. S.,* p. 699 ; Peterkin, II, 338.

(6) Guthrie-Smith, *Strathblane,* p. 241.

va sa soupape de sûreté dans les formidables soulèvements de révolte en 1715 et 1745, contre le régime actuel et en faveur de la papauté et de la restauration des Stuarts au trône d'Angleterre.

Les grands chefs des clans, soucieux de leur pouvoir despotique, faisaient tout leur possible pour encourager cette opposition. Déjà, après la première révolte, l'un d'eux, le lord Mar, n'avait pas caché son dégoût pour la civilisation moderne. « L'ancien esprit militaire, se plaignait-il, a été mis de côté et perdu, et la jeunesse du royaume, au lieu d'être élevée dans des exercices militaires comme au temps jadis, s'empresse de poursuivre l'étude du droit, de la médecine, de la chirurgie, etc., dans l'espoir d'agrandir sa fortune. Quoique pas un sur dix de ces jeunes gens ne réussisse dans ces carrières, cependant, les gens de bien continuent à donner à leurs enfants une éducation dans ce but, les plaçant chez des notaires ou des avoués pour copier tout ce qui concerne les procès, et les valeurs, et pour apprendre toute la chicane des gens de robe. C'est les rendre une peste pour tous leurs voisins, et ruiner leur morale et leur honnêteté. D'autres envoient leurs fils a l'étranger pour y étudier le droit, et quand ils en reviennent, on considère qu'il serait humiliant pour eux de ne pas se faire avocat, qu'ils en soient capables ou non. Ainsi, cette classe d'hommes devient si nombreuse, qu'ils sont un fardeau inutile pour le pays, et la plupart d'entre eux continueront d'être une charge pour leur famille ou mourront de faim. »

Mar proposa donc de limiter très étroitement le nombre de postulants pour de telles professions, et forcer ainsi les hommes de se tourner vers la carrière des armes. « Les jeunes gens seraient mieux occupés dans une académie royale de manège, d'escrime, et d'exer-

cice des armes, qu'à gratter du papier dans une étude de notaire, et rendraient ensuite des services plus utiles à leur roi et à leur pays (1). » On pourrait dire que bien des critiques de Mar semblent être applicables à l'état de choses de nos jours, mais elles représentaient en outre une défiance contre tout effort pour instruire le peuple.

L'auteur de la brochure intitulée *Les Highlands en 1750*, sentait que cette attitude avait été adoptée par d'autres chefs. Dans certaines parties du Ross, par exemple, les paysans étaient dans un état de barbarie et d'ignorance complètes, parce que les nobles, quoiqu'ils encourageassent des instructeurs réactionnaires dans leurs propres familles, retenaient le commun dans les ténèbres, afin qu'il pût être ainsi un instrument plus facile pour leurs mauvais desseins et leur tyrannie (2).

De même le lord Lovat, un des chefs de la révolte de 1745, non seulement décourageait toutes les écoles érigées dans son propre pays, et se déclarait l'ennemi de tous ceux qui y enverraient leurs enfants, mais aussi se donnait beaucoup de peine pour convaincre les chefs et les principaux gentilshommes des Hautes-Terres, de loin et de près, combien leur intérêt souffrirait de cette influence (3). Il est pourtant réconfortant de voir que les chefs qui n'étaient pas mal disposés envers le gouvernement ajoutaient leur influence à celle de l'Église, et faisaient établir des écoles au-delà des exigences de la loi (4). La construction de grands chemins et de forts dans les Hautes-Terres, et leur occupation par des troupes des basses-terres, eurent aussi un heureux effet en

---

(1) *Lord Mar's Legacy* (1722), p. 215-221.

(2) *Highlands of Scotland in 1750* (auteur, probablement un nommé Bruce, fonctionnaire du Gouvernement), p. 28.

(3) *Ibid.*, p. 118.

(4) *Ibid.*, p. 10.

divisant de grandes paroisses, et en les fournissant d'écoles (1). Toute déduction faite des préjugés protestants de l'auteur, on ne peut pas ne pas sentir que, partout où l'Église catholique avait gardé une propagande active, la cause de l'éducation populaire languissait (2).

Il est remarquable que l'ignorance très répandue dans ces régions n'empêchait pas qu'il se trouvât abondance de Highlanders de bonne famille, qui possédaient parfaitement la langue latine et composaient même des vers latins (3). Scott a personnifié ce type de gentilhomme dans le bon Bradwardine. « Il était d'une famille très ancienne et d'une fortune plutôt embarrassée ; un savant, selon l'érudition des Écossais, c'est-à-dire que sa science était plutôt diffuse qu'exacte, et qu'il était lecteur plus que grammairien (4). » Scott raconte aussi un cas réel de cette culture des lettres vers 1745. Un prisonnier jacobite, après s'être échappé de sa prison, rôdait dans les alentours quoiqu'une condamnation à mort restât suspendue sur sa tête. Il fut de nouveau capturé, et, interrogé, ne pouvait donner aucune explication de sa présence si près de sa cellule, sauf le désir de retrouver son *Tite Live* favori, qu'il avait oublié dans sa fuite (5).

Stewart cite plusieurs autres exemples du même phénomène. Un passage, à ce propos, est plus qu'intéressant. « Quand des troupes Hessoises furent envoyées dans le district de l'Athole en 1745, les officiers supérieurs qui étaient d'une très bonne éducation, se servaient du latin comme moyen de communication dans chaque

---

(1) *Highlands in 1750,* p. 32.
(2) *Ibid.,* p. 126, 153.
(3) Chambers, *Domestic Annals,* III, 253.
(4) *Waverley* (Édition dite « Border »), p. 46.
(5) *Ibid.,* p. 47 et 653, note 1.

auberge. A Dunkeld, Inver, Blair, Athole, Taybridge, etc., tout aubergiste parlait cette langue (1), et des témoins oculaires m'ont raconté le plaisir exprimé par un colonel de la cavalerie hessoise, quand il descendit à une auberge à Dunkeld, dont le propriétaire lui souhaita la bienvenue en latin, la seule langue dans laquelle ils pouvaient se faire comprendre mutuellement.

« Mais c'était dans le district le plus reculé du royaume, dans l'île de Skye et dans d'autres îles, que l'éducation classique était la plus générale. Là, le savoir des gens aisés était tout à fait singulier. Très peu d'entre eux étaient allés à l'étranger et, sauf les trois grands propriétaires, Macdonald, Macleod et Mackinnon, très peu possédaient des terres. Je crois que c'est plutôt unique que les gentilshommes d'un coin de pays perdu apprennent le latin seulement pour le parler entre eux ; c'était pourtant le cas en Skye. Pendant un laps de temps considérable, les pasteurs des 16 paroisses de Skye, Harris, Lewis, etc., étaient des hommes de bonne famille, de grande science, et par conséquent, de beaucoup d'influence. Leur exemple pouvait répandre et conserver ce goût classique. Pour la même cause les chansons de Skye sont souvent remplies d'allusions aux déités païennes (2). »

La plus grande culture de ces classes était due à leur situation aisée, leur permettant d'avoir des précepteurs particuliers, à leur fréquentation plus facile des grandes villes des basses terres, et aux occasions d'éducation

(1) « Dans les Hautes-Terres, un homme pourrait être conducteur de bestiaux ou tenancier du plus petit cabaret sans déroger à sa naissance ni à son titre de gentilhomme. » Craik, *Cent. Scotl. Hist.*, I, 136. « Un gentilhomme de sang highland dédaignait de toucher à une aune, mais il remplissait volontiers des pots à bière. » Graham, *Social Life*, p. 35.

(2) Stewart, *Sketches of the Highlanders*, I, append., p. xxxix-xl.

que leur offrait le service militaire dans les armées de l'étranger (1).

Une fois la paix rétablie, après la révolte de 1745, l'Église reprit son souci des Highlands par des recommandations vigoureuses et des poursuites judiciaires. La S. P. C. K. prit un nouvel élan, ayant ajouté à son plan depuis 1738, l'institution d'écoles industrielles pour l'instruction des filles en filature, couture et tricotage. Son capital monta de 30.000 livres sterling en 1763 à 100.000 en 1792. A la fin du siècle, le nombre de ses écoles était de 200 (2). En 1792, on calculait que 160.000 enfants avaient reçu une éducation élémentaire par ce moyen, et qu'à cette date, les écoles de la Société contenaient 10.000 élèves (3).

D'autre part, l'Assemblée institua un comité d'enquête qui, dans son rapport, précisa les considérations qui devaient régler toute l'œuvre de l'Église dans les Highlands. On fit ressortir que la condition essentielle de l'unification de ces régions avec le reste du pays, dans la marche du progrès, était la suprématie de la langue anglaise. Mais on qualifia de vaine, l'idée de chercher ce but au moyen des *ministrations anglaises*. Le seul instrument capable de résoudre les difficultés était les écoles pour

---

(1) Sir Henry Craik (dans une correspondance particulière dont il nous a honoré) trouve que ce dernier membre de phrase contient la vraie explication des connaissances latines chez les compatriotes du baron de Bradwardine, « L'habitude, écrit-il, de parler latin (d'une sorte) ne me semble pas indiquer une éducation avancée dans les écoles. Quelquefois, cette connaissance s'acquit (comme dans le cas de Dugald Dalgetty) à l'Université. Mais très fréquemment, à mon avis, on apprenait le latin oralement et comme un perroquet au cours des pèlerinages nombreux à l'étranger que faisaient nos compatriotes des hautes-terres, à la recherche d'aventures ou d'un moyen de vivre. » Les faits que nous citons dans le texte ne nous paraissent pas, pour la grande partie, s'expliquer par la seule circonstance des voyages à l'étranger.

(2) Il faut faire la réserve qu'entre 40 et 50 de ces écoles étaient hors des limites des Highlands.

(3) *First Stat. Acc.*, VI, 590.

l'enseignement de l'anglais. On reconnut les grands progrés déjà accomplis par ces écoles établies sur une base philanthropique, mais, on signala le pas énorme qu'il y avait encore à faire.

De même, on s'intéressa à l'état des highlanders accourus dans les villes par suite de la misère sociale et de la dissolution des liens de clans (1). Des efforts furent prodigués pour améliorer leur situation et pour élever leurs enfants. Le caractère sympathique de cette action se manifesta dans l'établissement d'écoles celtiques (2), la première, fondée à Édimbourg (toujours par des souscriptions philanthropiques) en 1768 (3). Entre 1770 et 1780, le désir d'amélioration uni aux difficultés de travail et à une disette de vivres, causa de grandes émigrations de l'ouest de l'Écosse. Le sentiment de la valeur de l'éducation était devenu assez général, car presque tous les groupes d'émigrés eurent soin de prendre avec eux des maîtres d'école (4). La formation de la Société Agricole des Highlands en 1784 et l'encouragement matériel qu'elle donna à l'exploitation agricole des Hautes-Terres (5), s'ajoutèrent aux influences qui, en répandant des idées de développement et de bien-être, montrèrent aux yeux de tout le monde la nécessité de s'instruire.

L'apaisement des Highlands fut le signal pour plusieurs

---

(1) L'abolition, en 1748, des droits de juridiction appartenant aux propriétaires des hautes-terres, y contribua beaucoup.

(2) A partir de 1766, la S. P. C. K. qui, jusqu'alors n'avait pas permis aux maîtres d'école employés par elle de se servir du celtique en classe, encouragea ces derniers à enseigner la lecture en celtique aussi bien qu'en anglais.

(3) Craik, *Cent. of Scotl. Hist.*, II, 23.

(4) *Ibid.*, II, 57.

(5) Les Highlands étaient aussi susceptibles de riche développement que les parties montagneuses des basses-terres. Argyll, *Scotland as it was*, etc., II, 121, 122.

voyageurs anglais et étrangers de faire des voyages dans les montagnes et les îles. Quelques-uns d'entre eux nous ont laissé des indications sur l'état de l'instruction générale.

Pennant, par exemple, qui fit son *Tour* en 1769, admira la dignité avec laquelle le clergé joua son rôle d'apôtre de la culture et des lettres, nonobstant les modiques ressources matérielles dont il disposait (1). Quant aux montagnards, il remarqua en eux une intelligence avide et une curiosité très éveillée (2).

Le docteur Johnson lui succéda en 1773 et publia le récit de son voyage parmi les îles de l'Ouest. Parlant en général, il dit qu'il n'entra jamais dans une maison, dans le cours de sa tournée, sans y trouver des livres en plusieurs langues; et le goût littéraire lui sembla loin d'être négligé (3). Cette constatation, pourtant, Johnson ne l'a faite que dans des familles d'une certaine fortune, les familles dans lesquelles il avait été reçu. La résolution, déjà notée, de poursuivre plus vigoureusement l'enseignement de l'anglais, commençait à porter ses fruits par l'exclusion totale de la langue celtique des écoles dans bien des régions. Le procédé semble avoir été appliqué durement, éloignant en même temps que la langue maternelle, les sympathies des habitants. Johnson constata le fait en plusieurs endroits et, ne tenant aucun compte des raisons politiques de ce mouvement, exprima un regret sentimental de l'attaque dirigée contre la langue celtique (4). Il trouva les règlements pour l'établissement des écoles paroissiales bien observés. Des étudiants dans

---

(1) Pennant, *Tour in Scotland,* p. 173.
(2) *Ibid.,* p. 214.
(3) *Journey to the Western Islands* (édit. 1876), p. 45.
(4) *Ibid.,* p. 48, 90.

leurs longues vacances (de six mois) suppléaient aux besoins spéciaux des paroisses composées de plusieurs îles. Nous avons déjà remarqué que l'île de Skye avait eu une tradition de culture, et le fait est corroboré par la présence de deux écoles de grammaire dans cette île à l'époque où Johnson la visita. A cause des difficultés d'approvisionner un même endroit en hiver et suffisamment pour nourrir un nombre considérable de personnes, les élèves de ces écoles ne pouvaient les fréquenter qu'en été (1).

Contraire fut l'observation de Newte, qui parcourut le *continent* d'Écosse en 1785. L'été, les fils de fermiers étaient employés à des occupations rurales et c'était l'hiver seulement qu'ils allaient à l'école paroissiale (2). L'impression générale de ce voyageur fut que les Highlands étaient encore retenues dans un état assez misérable par les propriétaires qui mettaient des empêchements à l'éducation des pauvres. Il fait exception pour deux grands districts où les chefs étaient comme des frères pour leurs inférieurs et faisaient instruire tout le monde (3).

Enfin Faujas de Saint-Fond trouva (1797) l'instruction dans les Highlands plus répandue qu'il ne s'attendait à le voir. Dans des hautes familles, on parlait français « avec autant de pureté que dans les plus excellentes sociétés de Paris (4). » Quant au peuple, il cite le cas de l'île de Mull qui, avec une population de 7.000 habitants, possédait cinq écoles (5). Il connut personnellement un des maîtres d'école de ces coins retirés et, en quelques

(1) *Journey*, p. 90.
(2) *Newte's Tour*, p. 272.
(3) *Ibid.*, p. 129, 132-133, 180.
(4) F. de Saint-Fond, *Voyage en Angleterre*, I, 280.
(5) *Ibid.*, II, 89.

mots, il nous laisse entrevoir la valeur cachée de ces hommes dévoués. « J'eus le plaisir, en arrivant à Dalmally, de revoir notre cher ami Patrick Fraser..... Il me fit part de ses nouvelles recherches sur les poésies d'Ossian, dont il avait découvert encore quelques fragments dans diverses excursions faites à ce sujet chez les habitants des hautes montagnes et des lieux les moins fréquentés de cette partie de l'Écosse. Il avait également enrichi sa collection d'autres poésies faites par les bardes du pays, mais beaucoup moins anciennes. Cet homme estimable, passionné pour les lettres et d'une philosophie douce et modeste, est malheureusement comme en exil, au milieu de ces tristes et arides montagnes où, pour subsister, il est obligé de faire les fonctions de maître d'école (à Glenorchay par Inverary) ; je fais des vœux bien sincères pour que son sort soit amélioré (1). »

Nous sommes maintenant arrivés à l'époque du premier Rapport Statistique de l'Écosse (1791-1799). Une étude détaillée des vingt-et-un volumes de ce rapport fait ressortir le fait que la population des régions comprises dans les Hautes-Terres montait à peu près à 200.000. Pour un grand nombre des paroisses nous avons non seulement le chiffre des écoles diverses, mais aussi celui des élèves. Additionnant ces chiffres et les comparant avec la population totale des mêmes paroisses, on trouve que deux tiers environ des enfants à l'âge scolaire, sont à l'école. Ceci présuppose que le huitième de la population entière devrait fréquenter l'école. Certes, ce n'est pas l'idéal que deux tiers seulement des enfants profitent des avantages de l'éducation ; mais, vu l'époque et les conditions locales, la pro-

(1) Saint-Fond, *Voyage en Angleterre*, II, 174.

portion est certainement surprenante et dépasse de beaucoup les estimations ordinaires.

D'ailleurs ces chiffres ne tiennent compte que des écoles reconnues, et il est certain qu'à côté d'elles se trouvaient des classes de familles, des écoles de dames et d'autres institutions aptes à enseigner au moins l'écriture et la lecture. Ce qui valait mieux qu'un acte de parlement — un véritable intérêt pour l'éducation — se signalait dans tous les coins des Highlands, et la disparition de l'esprit d'hostilité envers la culture intellectuelle est un des traits les plus saillants de ce rapport. Comme dans les paroisses très étendues et topographiquement sauvages les écoles paroissiales ne pouvaient pas être à la portée de tout le monde, les petits fermiers réunissaient leurs moyens pour entretenir un étudiant tantôt chez l'un, tantôt chez l'autre, dans le but de donner à leurs enfants les bienfaits d'une éducation élémentaire. Les simples paysans, d'ailleurs, profitaient de ces foyers de culture ou en créaient à leur instar.

On prétend même que ces cours familiaux furent suivis par moitié autant d'élèves que les écoles régulières (1). Le comté le plus épars, celui d'Argyll, semble avoir le plus mis en pratique ce principe. C'était à un tel point que dans une des îles de ce pays, où la pauvreté des fermiers ne leur avait pas permis d'entretenir une école légale, on pouvait dire que tous les enfants, sans exception, savaient lire et écrire (2). C'était un système qui, tout en donnant plus d'intimité à l'enseignement, permettait à l'instituteur, vivant à tour de rôle chez les parents de ses élèves, de mieux s'assurer un peu de confort matériel. Aux îles Shetland, nul

(1) *Stat. Acc.*, III, 188 ; IV, 569 ; VI, 264 ; X, 273 ; XII, 227.
(2) *Ibid.*, VII, 498.

autre système ne semblait alors praticable, et il produisait des résultats merveilleux (1). D'autre part, on voyait des précurseurs de Bell et de Lancaster, car des garçons et des fillettes de 12 à 15 ans transmettaient avec succès leurs modiques connaissances à des enfants plus jeunes (2).

Ainsi, quoique le système national ne fût nullement parfait, on ne doit pas dire que l'éducation élémentaire restait négligée. Certes, les moyens publics d'enseignement n'étaient pas également répandus, et on pourrait citer bien des endroits où ils faisaient lamentablement défaut, mais presque nulle part ne peut-on remarquer une indifférence à ce sujet, chez les habitants des montagnes. L'appréciation de la valeur de l'éducation était déjà une garantie qu'on ne négligeait pas de se servir des autres moyens subsidiaires. Partout on voit des écoles particulières, et dans les villes elles faisaient une concurrence sensible aux écoles publiques, même secondaires (3).

Il ne faut pas croire que l'instruction restait toujours à l'état élémentaire. Outre le fait qu'on envoyait couramment des enfants dans les grandes villes du sud pour pousser plus loin leurs études (4), il y avait dans le sein des Highlands, en dehors des grandes villes, des écoles paroissiales qui donnaient toute la préparation nécessaire pour entrer à l'Université ; les mathématiques nécessaires pour la navigation et l'arpentage étaient presque générales; la Bible servait de littérature. La géographie, la tenue des livres et le latin les suivaient de près; et le grec et le français n'étaient pas

(1) *Stat. Acc.*, II, 573 ; III, 420 ; V, 198.
(2) *Ibid.*, II, 389; IV, 295.
(3) *Ibid.*, V, 302.
(4) *Ibid.*, III, 420; VI, 95.

rares. On n'oubliait même pas l'escrime et la bonne tenue (1).

Par les soins de la S. P. C. K., l'éducation féminine avançait aussi, et des écoles de couture, de tricotage, de filature et de tissage, en plus des écoles ordinaires, répondaient à ses besoins.

En résumé, nous dirions avec conviction qu'à la fin du XVIII^e siècle, la lumière avait pénétré dans les Highlands, et l'enseignement élémentaire était presque autant à la portée de tout le monde, que dans les campagnes des terres basses. C'est une opinion qui paraît un peu révolutionnaire, mais qui n'a pas été formée hâtivement.

L'organisation de cette instruction était des plus mauvaises en vue d'un progrès toujours croissant, et c'était là sa faiblesse. Elle était trop vague, trop officieuse, trop insaisissable, pour avancer avec les besoins du siècle qui s'approchait. L'école nationale était encore, dans ces parages, sur une base trop incertaine, les écoles officieuses étaient trop à l'abri de toute surveillance. L'objet des réformateurs devait maintenant être d'encourager l'école paroissiale à gagner une suprématie absolue, par ses propres mérites, en la dédoublant dans les paroisses étendues, en assurant un traitement équitable aux maîtres, et en obtenant ainsi une garantie de leur culture ; enfin, en éliminant la barrière érigée entre elle et les pauvres, la question des frais à payer.

Comme toujours, la question des salaires était la plus urgente, et quoique la vie, dans les pays montagneux, dût être meilleur marché que dans le sud, les protestations contre le maigre traitement de l'instituteur étaient aussi éloquentes et sincères là qu'ailleurs.

---

(1) *Stat. Acc.*, VIII, 356.

Que ce fût dans le Sutherland (1), dans l'Inverness (2), dans le Ross (3), dans le Perth (4), ou dans l'Argyll (5), le cri était le même. Cent marks écossais, le traitement légal, suffisaient en 1696, mais cent ans plus tard il était au-dessous du salaire d'un journalier. La dignité qui convenait à un maître d'école était impossible avec de telles ressources. La conséquence naturelle, à savoir l'abaissement du niveau intellectuel des aspirants à l'enseignement, s'était réalisée et la situation demandait un remède. « Si l'on n'y apporte pas de secours, disait-on, l'Écosse sera, avant longtemps, aussi remarquable pour la richesse et l'ignorance qu'elle l'était jadis pour la pauvreté et la science. »

Par la loi de 1803, le pays exprima son appréciation des travaux des instituteurs et son désir de les voir mieux payés. On y décréta que le traitement devait désormais être au minimum de 300 et au maximum de 400 marks (de 417 à 556 francs). Mais les rédacteurs de la même loi se rappelèrent plus spécialement les conditions matérielles dans les Hautes-Terres et insérèrent une clause destinée à combler une autre lacune de l'organisation. A maintes reprises, des rapports ecclésiastiques et le Rapport Statistique avaient fait remarquer que beaucoup de paroisses dans les Highlands étaient vastes et entrecoupées, surtout celles qui comprenaient des îles. Dans quelques contrées, surtout dans l'Argyll, on avait établi deux écoles dans une seule paroisse, mais comme il n'y avait pas un moyen légal de prélever sur les propriétaires le traitement de deux maîtres

(1) *Stat. Acc.*, VI, 304.
(2) *Ibid.*, IV, 311 ; XVI, 272.
(3) *Ibid.*, IV, 447 ; XIV, 95.
(4) *Ibid.*, VI, 154.
(5) *Ibid.*, VII, 443.

pour une paroisse, le traitement original se trouvait partagé en deux. La situation de maître, déjà si dure, en fut tout de suite aggravée et il devint impossible de garder un bon maître avec un salaire ainsi rendu infime. Le gouvernement sentit la nécessité d'encourager ce dédoublement d'école paroissiale, mais se rendit compte de l'urgence de le faire sans nuire à la position des maîtres. La loi ordonna donc que dans de telles paroisses, où évidemment une école unique « ne pouvait être un bienfait effectif à toute la population », on pourrait établir deux écoles ou plus, mais dans ce cas le traitement global pour les maîtres de la paroisse ne devait pas être moins de 600 marks.

La clause était faible en ce qu'elle laissait aux pasteurs et aux propriétaires (qui supportaient les frais d'augmentation de traitement) le soin de décider si deux écoles étaient nécessaires ou non. En cas de dissentiment entre les propriétaires, la question devait être portée devant la Cour trimestrielle des juges de comté (espèce de cour d'assises), dont la décision serait finale.

Cette loi pouvait donner l'espoir d'une grande amélioration dans l'état de choses, mais la discrétion laissée aux propriétaires par l'article que nous venons de citer était fatale à la vulgarisation des écoles. Ces contribuables ne firent preuve d'aucune bonne volonté à s'imposer extraordinairement pour le bien de l'éducation, quoiqu'en agissant ainsi ils eussent pu, de par la loi, se dispenser de l'obligation de pourvoir aux frais de l'installation du maître. La S. P. C. K. ne voyait aucune raison de diminuer ses efforts bienfaisants; et d'autres tentatives philanthropiques furent inspirées par la nullité de la loi en ce qui concernait la division des paroisses.

Le nouveau mouvement prit pour point de départ le

principe d'enseigner la lecture et l'écriture exclusivement en celtique, ses auteurs croyant ainsi se conformer mieux aux désirs et aux besoins naturels du peuple montagnard. C'est en 1811 que se forma dans ce but la Société des Écoles Celtiques d'Édimbourg qui, dans l'espace de dix ans, avait sous ses ailes 77 écoles avec 4.300 élèves (1). Mais ceux qui jouissaient des avantages de ces fondations ne se contentaient plus de cette étude de leur langue maternelle, et la demande générale fit bientôt ouvrir les portes de ces écoles à l'instruction ordinaire en langue anglaise (2); et dans les écoles de la Société fondée pareillement à Glasgow presque en même temps, et de celle d'Inverness, fondée en 1818, la lecture, l'écriture et l'arithmétique, enseignées en anglais, étaient combinés avec le celtique. En même temps (1824), la S. P. C. K. activa son œuvre par un encouragement plus généreux à l'étude de la langue maternelle dans ses écoles (3).

Une recherche entreprise en 1822 nous donne le chiffre intéressant de toutes ces écoles à ce moment. La population des comtés des hautes-terres était alors de 416.000 habitants, ce qui, à raison de un sur huit, donnerait 52.200 comme le montant de la jeunesse qui devrait être à l'école. Les écoles étaient ainsi réparties :

Écoles paroissiales	.....	171
S. P. C. K	.....	134
Soc. d'Écoles Celt. Édim	.....	77
Id. Glasg	.....	48
Id. Inverness	.....	65
Total	.....	495 écoles.

(1) *Moral Statistics*, p. 19.
(2) Maclean, *Proc. Philos. Soc. Glasg.*, XXXV, 72.
(3) *Ibid.*

Calculant d'après des chiffres moyens qu'on ne peut pas bien contrôler, l'auteur de l'enquête prétend que moins de 25.000, ou à peine la moitié des enfants à l'âge scolaire, fréquentaient les écoles. Si ce calcul est exact, on voit que l'éducation publique, au lieu d'avancer, paraît avoir subi un recul depuis 1791, époque du Rapport Statistique. L'auteur, pourtant, semble avoir complètement négligé l'influence des écoles et classes particulières quand il conclut que « la moitié de toute la population au-dessus de l'âge de huit ans ne sait pas lire. » Il trouva aussi qu'un tiers des familles visitées demeuraient à plus de trois kilomètres de l'école la plus proche (1).

Si on ne connaît pas suffisamment les détails de la méthode adoptée dans cette enquête pour en contrôler les chiffres, au moins voyons-nous que ces conclusions frappantes, aidées par le rapport national de Brougham (1818) (2), ne tardèrent pas à émouvoir l'opinion publique. Au printemps de l'année 1824, l'Assemblée de l'Église chercha à élaborer un projet pour augmenter les moyens d'éducation dans les Highlands, dans l'espoir toujours d'amener le gouvernement à entreprendre cette tâche dès qu'elle aurait mis sur pied quelque système pratique (3).

Pour le moment, le gouvernement se borna à légiférer pour l'établissement d'églises paroissiales subsidiaires (4), mais les délibérations ecclésiastiques dirigées par Baird, recteur de l'Université d'Édimbourg, aboutirent, la même année, à un projet définitif d'écoles sup-

---

(1) *Moral Statistics*, p. 25-29; Anderson, *Prize Essay on the Highlands* (1826), p. 19-20.

(2) Craik, *State and Educ.*, p. 129-130.

(3) *C. L. S.*, p. 990, note.

(4) 5 *Geo.* IV, *cap. 90.* Comp. Dunlop, *Parochial Law*, p. 49-52.

plémentaires sur une base philanthropique (1). On décida de faire appel à la générosité des propriétaires pour accorder l'usage de terrains et de bâtiments dans des paroisses nécessiteuses, tandis que l'Église, par le moyen de contributions particulières, de collectes aux offices et de legs, s'efforcerait à donner des traitements variant de 5 à 25 livres sterling (fr. 125 à 625) (2). Le public répondit libéralement à cet appel, et ces « écoles d'Assemblée », en dépit du risque d'inconstance parmi les nombreux anonymes qui les soutenaient, acquirent une vie vigoureuse et prirent une part notable à l'œuvre de l'éducation. Au bout de 15 ans, il y en avait plus de 94 dans les Highlands et les îles, et en 1865 on en comptait 200.

Mais, malgré toute la bonne volonté de l'Église, un système volontaire ne pouvait être qu'un expédient et serait toujours insuffisant. En 1838, le gouvernement fit une innovation complète dans l'histoire en se résolvant enfin à débourser directement de ses propres fonds certaines sommes pour remplir ses obligations morales vis-à-vis de l'éducation (3). Par la loi signée le 10 août 1838 (4), on reconnut officiellement que « les moyens d'instruction existant dans les Hautes-Terres et les îles étaient absolument inadéquats à l'éducation du peuple. » Se rappelant l'édit de 1824, qui avait multiplié le nombre d'églises dans beaucoup de paroisses, le parlement décida d'encourager l'érection d'au moins une école gouvernementale correspondant à chaque nouvelle di-

---

(1) Peterkin, II, 574.

(2) Maclean, *Proc. Philos. Soc. Glasg.*, XXXV, 72.

(3) En 1834, 1835, 1836 et 1838, on avait bien voté une somme annuelle de 10.000 livres (fr. 250.000) pour l'éducation en Écosse, mais elle fut entièrement consacrée à l'érection d'écoles dans les grandes villes. Balfour, *Educ. Systems*, p. 132-133.

(4) *1 et 2 Vict., cap. 87.*

vision de paroisse, et il vota que, sur les fonds annuellement attribués à l'Écosse dans le budget, on prélèverait les traitements légaux des maîtres ainsi installés. C'était la création d'une nouvelle espèce de maîtres d'école — le fonctionnaire payé directement par la Trésorerie. Mais à part la question de traitement, le maître d'une école dite « gouvernementale » devait se conformer à tous les règlements ordinaires de son collègue paroissial et se soumettre à la surveillance de l'Église et des propriétaires fonciers. Une condition préalable à l'obtention de cette aide du gouvernement était que, comme auparavant, les propriétaires de la région en question donnassent une maison d'habitation de deux pièces avec un jardin.

Avec la création, l'année suivante, du Comité d'Éducation et du système d'inspections gouvernementales et de subventions accordées en détail d'après les rapports des inspecteurs, on peut dire que les Highlands entraient définitivement dans le mouvement uniforme du pays en général. Les conditions désavantageuses se mouraient lentement, mais la philanthropie particulière les adoucissait. Le grand schisme de 1846 dans l'Église fit élever un nombre remarquable d'écoles sous l'égide de l'Église Libre. Une association de dames de « l'Église Établie » fut fondée en 1846, et créa encore d'autres écoles dans des pays dénués de ressources ; une association pareille dans l'Église Libre commença une œuvre semblable en 1850. Cette dernière offrait des traitements de 20 livres et fournissait même des vêtements pour les plus pauvres (1). Les legs importants de James Dick, dont l'application commença en 1832 et dure encore, rehaussa la situation financière des maîtres pa-

(1) Maclean, *Proc. Philos. Soc. Glasg.*, XXXV, 74.

roissiaux dans les comtés d'Aberdeen, de Banff et de Moray (1).

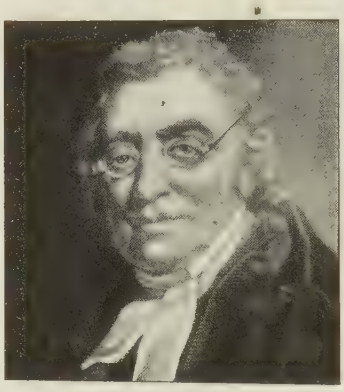
Les élèves pauvres trouvaient leurs intérêts protégés par la loi de 1803 qui statuait, entre autres choses, que le maître d'une école paroissiale serait formellement tenu à recevoir gratuitement tous les enfants pauvres que les propriétaires et le pasteur lui recommanderaient. En 1865, un inspecteur d'écoles pouvait constater que ce règlement n'était plus même nécessaire. Les maîtres, dit-il, se montraient très accueillants de leur propre initiative envers les enfants dont les parents étaient dans des circonstances nécessiteuses. Les comités locaux d'assistance publique (institués en 1845) payaient les frais de l'instruction des enfants qui étaient à leur charge. Les Conseils des Anciens n'hésitaient pas à subvenir aux besoins des nécessiteux de leur église. Finalement il y avait dans d'autres régions des legs particuliers pour atteindre ce même but (2). Enfin le Comité d'Éducation n'oublia pas les désavantages spéciaux de ces régions, et depuis sa fondation, il témoigna toujours d'une bienveillance particulière, dans la distribution de ces subventions, envers les comtés d'Inverness, d'Argyll, de Ross, de Caithness, de Sutherland, d'Orkney et de Shetland. Heureusement à partir du mois de mars 1895 on trouva que ces faveurs spéciales n'étaient plus nécessaires, sauf pour certaines parties du Ross et de l'Inverness (3).

---

(1) Voir les rapports détaillés de l'opération du *Dick Bequest,* par Menzies (1854) et Laurie (1890).

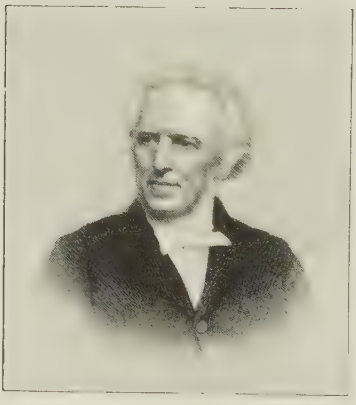
(2) *Report of Educ. Commission* 1865. *Evidence,* p. 5.

(3) Balfour, *Educ. Systems,* p. 144.



ANDREW BELL

ROBERT OWEN



DAVID STOW

CHAPITRE X

L'ÈRE DES SYSTÈMES

ANDREW BELL : L'enseignement mutuel.
JOHN WOOD : Le système intellectuel.
ROBERT OWEN : L'école enfantine. — Son influence en Angleterre et en France.
DAVID STOW : *Training*, développement moral. — Écoles modèles. — Écoles normales. — Histoire de ces dernières.

Dans les chapitres VII et VIII, nous avons essayé de décrire le développement de l'organisation des écoles à la ville et à la campagne, plus particulièrement au courant du XIX^e^ siècle. Le dernier chapitre y a ajouté les détails complémentaires pour les conditions spéciales qui régnaient dans les Hautes-Terres. Si dans ces chapitres nous avons tenu compte des effets de la *législation* scolaire, et, à un moindre degré, de la multiplication et de l'unification des *matières* qui formaient les sujets d'instruction, nous nous sommes tu en ce qui concerne le travail purement pédagogique — l'évolution des *méthodes* d'enseignement et l'étude sérieuse de la nature de l'esprit enfantin. Ce côté de l'histoire, pourtant, a eu beaucoup de particularités en Écosse, et l'objet du présent chapitre est de donner un résumé de quelques-unes de celles-ci, comme elles se montrèrent pendant la première moitié du siècle dernier.

LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT MUTUEL

Un des mouvements les plus frappants dans l'histoire de l'éducation en Angleterre au commencement du XIXe siècle fut celui dont les promoteurs se nommaient André Bell et Joseph Lancaster. Le premier seul était Écossais, et nous intéresse spécialement à ce titre. Nous ne croyons pas être injuste en laissant de côté Lancaster et la rivalité entre les deux hommes, d'autant plus qu'il est bien établi, par l'aveu de Lancaster lui-même, que celui-ci n'a mis en pratique le système de l'enseignement mutuel, comme il est convenu de l'appeler, qu'après avoir lu le compte-rendu des travaux de Bell (1). Il est d'ailleurs utile d'examiner de près les principes de Bell, attendu qu'un des derniers historiens pédagogiques en langue française semble avoir mal compris le caractère essentiel de la méthode qui en découlait (2).

Comme ses contemporains, Pestalozzi et le père Girard, et son concurrent Lancaster, Bell se donna à la tâche de l'enseignement mû par une bonté de cœur qui le poussa à vouloir développer les esprits des pauvres et des malheureux de la terre; et ce ne sont que la nécessité et le hasard de l'expérience qui l'amenèrent à concevoir les idées réformatrices qu'il allait prêcher plus tard. Ce fait lui a suggéré un très joli mot en réponse à un correspondant qui lui demandait quels livres sur l'Éducation il serait utile de lire. « Il n'y a, écrivit le docteur, qu'un seul livre que j'aie étudié, et

(1) *Bell's Abridged Works* (Russell), p. 185-191.
(2) Guex, *Histoire de l'Instruction,* p. 578-579.

que je prends la liberté de vous recommander. C'est un livre dans lequel j'ai appris tout ce que j'ai enseigné, et dans lequel vous trouverez tout ce que j'ai enseigné et infiniment plus que ce que j'ai enseigné. Ce livre, où j'ai appris tout ce que je sais et que je vous conseille d'étudier, c'est *une école pleine d'enfants* (1). »

La première école où Bell se trouva en face des problèmes dont la solution devait lui fournir ses théories, était près de Madras. Gradué de l'Université de St-André, Bell était déjà allé en Amérique, et avait occupé plus d'une cure dans l'Église Épiscopale en Écosse avant d'avoir l'idée de partir en 1787 pour l'Inde. Là, c'était son intention de faire des conférences sur la physique, sous les auspices de la Compagnie des Indes (*East India Company*), mais il ne fut pas plutôt arrivé à Madras qu'on lui offrit et qu'il accepta le poste de pasteur et aumônier au Fort voisin de St-Georges. Très peu de temps après sa nomination, le gouvernement décida de créer une école pour les orphelins et les enfants pauvres de la garnison. Cette œuvre eut immédiatement le concours de Bell, qui en devint alors le directeur actif mais désintéressé, car il refusa absolument de toucher le joli traitement qui était attaché au poste. La direction de cette institution se présentait à son esprit comme une occasion providentielle d'exercer une influence morale sur une classe d'enfants qui avait été jusqu'alors méprisée ou délaissée. Les métis, qui en composaient la grande partie, avaient la réputation d'une race inférieure, tant moralement qu'intellectuellement; mais l'état d'abrutissement de leurs esprits et leurs habitudes de mensonge et de duplicité, Bell les attribuait complètement au man-

(1) *Abridged Works*, p. 34-35 (note).

que d'une éducation disciplinée et se consacra de tout cœur à une œuvre réformatrice.

Il rencontra immédiatement des difficultés dans sa tâche, surtout auprès des maîtres qu'il avait sous lui. Eux, dépourvus de tout sentiment de dévouement, restaient esclaves des traditions de l'enseignement auquel ils avaient été habitués, un enseignement formel et stérile, qui ne visait que la routine de l'instruction. Leur refus absolu d'adopter une proposition de Bell, pour infuser plus d'intérêt et d'activité dans le travail de l'école, fut l'occasion immédiate de la découverte par Bell de son système du service mutuel. Passant un jour près d'une école indigène sur la côte Malabar, il avait remarqué le maître d'école qui enseignait les lettres de l'alphabet en les formant à gros traits dans le sable. La vue de cet incident fut pour Bell toute une révélation, et il se rendit compte de la supériorité d'une telle méthode pratique sur la manière d'enseigner d'après des cartes imprimées ou en petits caractères, où le maître ne réussit pas à faire si facilement sauter aux yeux les traits désirés, ni à inspirer d'un intérêt vivant ce sujet d'instruction. C'était un enseignement par l'œil, et les enfants apprenaient à lire avant de savoir écrire. Notre réformateur prit la résolution d'y substituer la méthode indigène.

Il raconte les avantages qu'il y voyait dans les termes suivants : « Les avantages d'enseigner l'alphabet en écrivant les lettres avec les doigts dans le sable, sont nombreux. Ce procédé occupe et amuse l'esprit et l'attention tellement, qu'il facilite le travail, à la fois du maître et de l'élève. C'est un moyen plus efficace que celui qu'on emploie habituellement, en ce qu'il empêche d'apprendre par routine. Il donne tout de suite à la première opération une notion distincte et nette de la forme de

chaque lettre, qui, par l'autre méthode, ne s'acquiert qu'après une longue période et après un progrès considérable dans la lecture même, témoin ceux qui écrivent des lettres en sens inverse, ou font d'autres fautes assez connues. Ce moyen, d'ailleurs, rend l'élève capable de distinguer, dès la première leçon, entre les lettres qui se ressemblent, telles les b, d, p, et q, difficulté familière à tous ceux qui ont enseigné ou appris l'alphabet par la méthode ordinaire. Enfin, en enlevant les obstacles que rencontre le commençant et qui empêchent son progrès, ce procédé apprend à l'élève comment écrire, et forme la meilleure préparation à cette étude prochaine (1). »

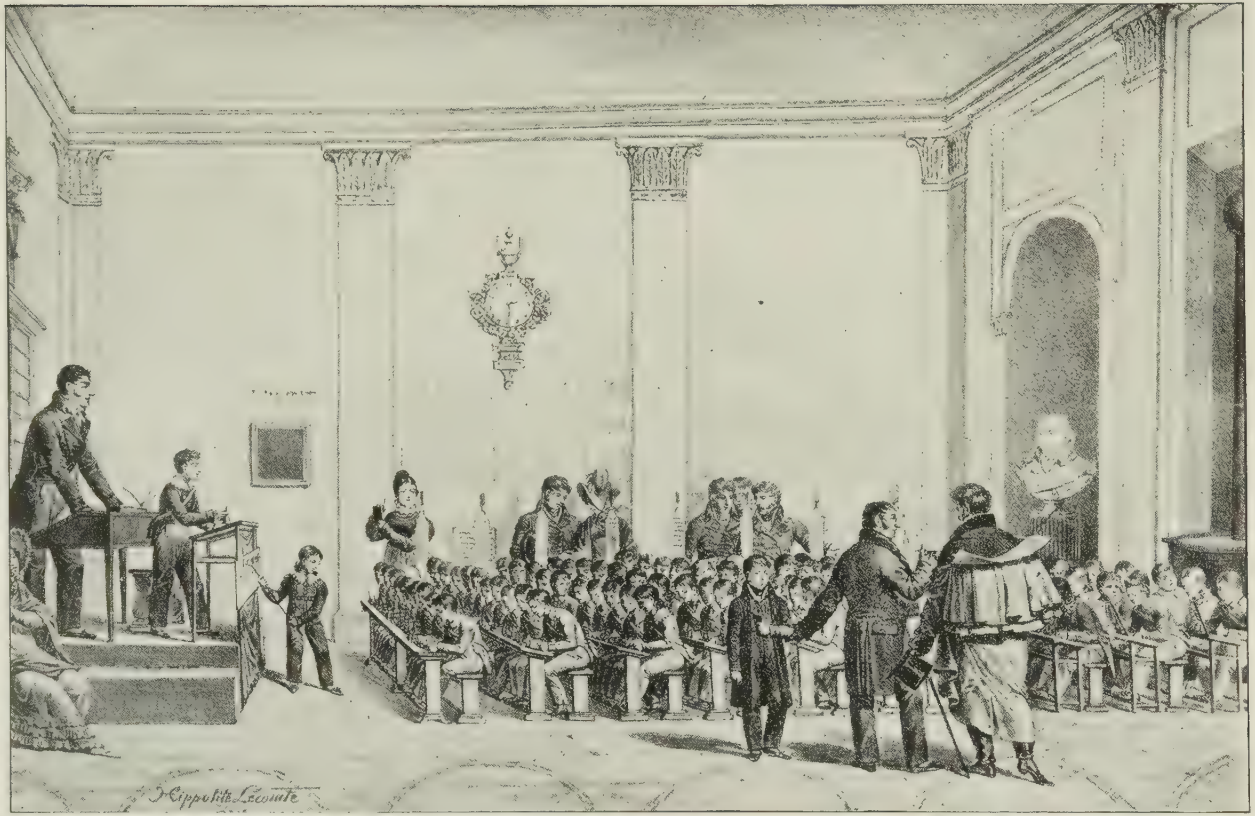
Mais, l'introduction de cette nouveauté dans l'école n'alla pas toute seule. Le directeur eut beau en faire la louange, les maîtres n'en voulaient point. C'était trop de leur demander à eux, des esprits formés, d'accepter sur une simple velléité, fût-elle même de leur chef, d'apporter une modification à leur façon d'agir. D'ailleurs, c'était une absurdité, un jeu, un enfantillage qu'on voulait leur imposer. Du sable pour enseigner, jouer comme des gamins au bord de la mer, est-ce qu'on avait jamais vu une chose pareille dans une école civilisée ? « Laissez-nous tranquilles, nous connaissons notre métier ».

Bell les laissa donc et s'adressa directement aux enfants. Ayant appris à un des meilleurs élèves la méthode qui l'avait tellement frappé, il s'avisa de la faire utiliser par celui-là au profit de ses camarades. Sa joie naïve fut grande de voir que les autres en profitèrent ainsi tout aussi bien que s'il la leur avait enseignée directement lui-même. Désormais, son « système » était

(1) *Abridged Worke*, p. 93-94.

né. Élargissant le principe, il réussit à pouvoir se dispenser des maîtres récalcitrants, à faire faire tout le travail d'enseignement par les élèves eux-mêmes. Pour le premier élève, il fallait que Bell lui-même fît son éducation, mais lui, à mesure qu'il s'avançait, communiquait son savoir à ses camarades qui faisaient de même à leur tour. Ainsi, un engrènage parfait avait été doué d'un mouvement perpétuel, et le maître pouvait dès lors se reposer en mécanicien amateur et en spectateur. Tel était le beau rêve qu'avait conçu le révérend docteur André Bell.

Voyons d'abord le côté pratique de cette idée. Jusqu'à la fin de sa vie, Bell ne s'est jamais lassé de décrire l'intérieur d'une École Madras, comme on appelait celles qui furent fondées à l'instar de celle de cette ville. On peut y voir cinq espèces de personnes, les élèves, les répétiteurs *(tutors)*, les instituteurs *(assistant-teachers)*, les maîtres *(teachers)* et le directeur *(head-master)*. Chaque classe se divise par parties égales, en élèves et répétiteurs. Ainsi, dans une classe de douze enfants, les six meilleurs sont les répétiteurs des six inférieurs, un élève à chaque répétiteur. Ce dernier apprenant sa leçon plus vite et plus facilement (sinon il perd son rang et redevient un élève), la possède mieux en aidant son élève à se l'assimiler aussi. Un instituteur est chargé de l'instruction de chaque classe. Lui aussi n'est qu'un enfant très assidu, qui peut perdre sa situation d'un jour à l'autre s'il manque de diligence. Sa tâche est de faire la leçon rapidement pour l'ensemble de la classe, de surveiller les répétiteurs, et leur venir en aide en cas de difficulté, et à la fin d'entendre répéter par toutes les classes la leçon apprise. Les maîtres, alors, s'occupent de plusieurs classes; ils n'enseignent pourtant pas; leur devoir se borne à « diriger et guider » les instituteurs,



L'ECOLE MUTUELLE

(D'après une gravure originale du Musée Pédagogique)

à faire une inspection des classes, à assister aux répétitions et à exercer une discipline soigneuse. Le directeur enfin, surveille tout, et il est responsable de la bonne marche de toutes les parties de la machine (1). On se demande volontiers comment les instituteurs reçoivent leur éducation, car au-dessus d'eux il n'y a personne pour leur passer le feu sacré, puisque les maîtres ne font que diriger leur conduite. L'explication est dans le fait, qu'à cette étape l'instruction orale cesse, et des livres, censés assez clairs d'eux-mêmes, donnent tout simplement des matières de mémoire. La faiblesse de l'édifice ressort à ce point. Un système, qui avait été inspiré par l'idée de rendre l'éducation active, dégénère en simple travail de mémoire.

Les défauts de l'instruction mutuelle sont trop connus pour qu'on y insiste ici. Mieux vaut dire un mot sur les avantages qui lui gagnèrent une certaine popularité. D'abord, le travail du maître fut de beaucoup simplifié, et avec des livres commodes, il pouvait se dispenser de connaissances très compliquées. Pourvu que la discipline fût maintenue, on n'avait pas besoin de beaucoup de maîtres ; et les frais de l'instruction en étaient d'autant plus réduits. Quant aux élèves, on soutenait qu'un enfant intelligent apprendrait mieux à un camarade peu avancé qu'un maître qui n'est plus de son âge. Le raisonnement est plutôt spécieux, puisque c'est précisément le devoir de l'instructeur de mettre sa science à la portée d'un enfant ; mais, en bien des cas, le fait est vrai. De plus, on faisait ressortir ceci, qu'un bon élève apprenait encore mieux sa leçon en l'enseignant — *docentes discimus* — mais toute la valeur de l'argument reposait sur la nécessité d'avoir une éducation ration-

(1) *Abridged Works*, p. 103-108 et *passim*.

nelle à la source et si l'instruction des répétiteurs était défectueuse, le défaut ne faisait que s'accentuer en se propageant.

Le système Bell ne s'adaptait dans sa pureté qu'à une instruction extrêmement élémentaire, mais ce fait, combiné avec le peu de dépenses qu'une école Madras entraînait, explique complètement son succès en Angleterre et sur le Continent. Auprès de la Société de l'Instruction Primaire à Paris (1816), auprès du bon Père Girard, qui pleura de joie en apprenant les idées de Bell (1), auprès de la Société pour la Propagation de la Foi Chrétienne à Londres (2), ces deux arguments étaient tout-puissants; et le système se pratiquait dans les Écoles Nationales, fondées partout en Angleterre à l'époque, parce qu'il montrait le moyen de donner une éducation élémentaire aux pauvres (3). L'histoire des écoles dites nationales n'appartient pas à notre sujet; remarquons simplement qu'elles étaient toutes très élémentaires, et qu'elles ne furent fondées que dans le sud de la Grande Bretagne. En Écosse, nous ne pouvons pas dire que le système Bell ait jamais pénétré. Bell lui-même avoue son insuccès complet dans sa patrie. Si l'expérience prouve que très souvent nul n'est prophète dans son pays, il est non moins certain que d'ordinaire il y a de très bonnes raisons pour expliquer le fait. Le système Madras avait réussi en Angleterre parce qu'il s'annonça à un moment où l'on s'occupait de trouver un moyen pratique d'étendre les bienfaits d'une instruction élémentaire aux enfants des pauvres. L'enseignement mutuel satisfit ces désirs du moment, et gagna

(1) Voir Correspondance, à la fin des *Abridged Works*.
(2) Allen et McClure, *Hist. of S. P. C. K.*, p. 151-153.
(3) De Montmorency, *State Intervention*, p. 206-207.

encore du prestige par l'influence de Bell dans l'Église Anglicane, sous le patronage de laquelle les écoles nationales furent fondées.

En Écosse, le même besoin n'existait pas. Par les efforts de l'Église, secondée par des Sociétés de bienfaisance, les moyens d'éducation étaient déjà depuis longtemps à la portée de presque tous ceux qui voulaient s'en servir. Bell le reconnut bien, tout en déplorant que l'Écosse fût tellement contente de ses méthodes acquises « que les portes des écoles paroissiales, dans lesquelles l'Écosse a tant devancé l'Angleterre, sont encore fermées au système dont elles ont besoin, et dans lequel l'autre partie du pays a tant gagné (1). » Sauf à Saint-André et dans cinq autres villes où Bell fit construire des écoles Madras avec son propre argent, mais qui ne tardèrent pas à perdre leur système caractéristique, l'œuvre de Bell ne fut jamais acceptée en Écosse. Comme en Angleterre, certaines parties de sa méthode pédagogique furent adoptées par des particuliers, mais, comme Bell insistait toujours, il n'y avait rien d'essentiellement « bellien », pour ainsi dire, que la mutualité de l'enseignement. Les autres particularités étaient des détails qu'il avait adoptés d'ailleurs et qui pouvaient être employés dans d'autres systèmes. Ainsi, il y avait bien des écoles qui croyaient être des écoles Madras en adoptant l'usage du sable. La petitesse d'esprit philosophique, inhérente aux promoteurs de ce système, se voit dans l'importance qu'on attachait à cet instrument pédagogique. Nulle modification ne pouvait être apportée à sa nature. Il fallait du sable et rien que du sable. La nouveauté du procédé frappa beaucoup d'imaginations bornées, à un tel point que le prix du sable s'éleva sur le marché de Londres. On

(1) *Abridged Works*, p. 498.

avait des difficultés extrêmes pour arriver à savoir le degré exact d'humidité qui convenait à ce sable. Bell calma toute anxiété en annonçant que le sable devait être sec (1). De même, on adopta, çà et là, d'autres procédés de Bell, tels sa façon de lire par syllabes, d'épeler sans prononcer chaque syllabe, les jurys d'écoliers, etc. (2). Toutes ces parties de sa pensée représentaient des éléments de succès dans les mains de Bell lui-même, car, en lisant ses comptes rendus de sa manière de faire la classe, on peut voir que Bell a dû être un maître des meilleurs, et qu'en réalité son système n'était qu'une faible partie de sa pratique.

Le mécanisme d'organisation et les appareils communs à la plupart de ces écoles avaient un intérêt de nouveauté qui contribua beaucoup en Angleterre, comme en France sous la Restauration, à les vulgariser, mais nous n'entrerons pas dans les détails de leur intérieur (3).

Tous les critiques de Bell lui ont reproché sa prétention d'avoir inventé le système monitorial. La critique repose sur un malentendu. Personne n'ignore, et Bell le dernier, que dans tous les pays on a utilisé souvent les services des élèves avancés pour aider au fonctionnement de l'école. En Écosse, l'habitude en était très répandue. Mais, premièrement, la pratique n'avait pas été précisée par l'affirmation du principe, et, en deuxième lieu, le système Madras dans sa pureté diffère essentiellement de l'emploi des élèves-maîtres. Les élèves-maîtres, en Écosse du moins, étaient toujours des élèves

(1) *Abridged Works,* p. 199.

(2) *Ibid.,* p. 174.

(3) Le lecteur trouvera une description sympathique à ce système dans Gréard, *Éducation et Instruction : Enseignement Primaire,* p. 35-65, et Tarsot, *Écoles et Écoliers,* p. 283-285.

qui avaient presque atteint la limite de l'instruction donnée dans l'école, et qui employaient quelques-unes de leurs heures à enseigner des élèves qui les suivaient de quelques années. C'est un système qui a en sa faveur beaucoup d'arguments. Les élèves commencent déjà à atteindre un âge raisonnable et, sous la direction d'un maître, peuvent aisément s'occuper de très jeunes enfants. Leur individualité se développe par la responsabilité qui leur est ainsi donnée. Le défaut réside dans les dangers pour la bonne discipline, la perte de temps pour les études des élèves-maîtres eux-mêmes et l'égoïsme qui peut être créé par une confiance trop grande pour leur âge. Bell, avec ses principes, a certainement ravivé l'intérêt pour cet usage, mais il ne l'a nullement modifié. Ce qu'il y avait de particulier dans son système, c'était que chaque élève apprenait par les soins d'un autre élève comme lui-même, de la même classe, d'un esprit peut-être un peu plus vif, mais au même niveau d'instruction. Le borgne était roi parmi les aveugles. Tandis que les élèves-maîtres n'empêchent nullement le contact direct entre le maître et l'élève, le système Bell, adopté d'une façon parfaite, substitue l'instruction à l'éducation, et perd de vue le fait que l'éducation doit se faire plutôt par l'influence subtile d'un maître expérimenté conduisant ses élèves vers l'initiative, la pensée, la formation du caractère, que par l'absorption d'une quantité de science par un pur effort de mémoire. Répétons de nouveau que Bell lui-même n'oubliait pas l'importance du développement du caractère, mais ne voyait pas que son « système » allait au rebours de ses intentions.

Les quelques cas où Bell croyait voir ses principes adoptés dans l'enseignement secondaire n'étaient des succès que parce que, sous un maître qui savait ensei-

gner en dépit d'un système quelconque, la partie essentielle, l'aide mutuelle entre élèves de la même classe, apprenant les mêmes leçons, avait été supprimée. C'est ce que montre la description par un élève de la classe de Pillans (1), qui se disait avoir transformé la High School d'Édimbourg en école Madras, quand il ne faisait que faire un usage discret des services d'élèves qui étaient une année ou plus en avance sur leurs camarades (2). Quand le gouvernement s'avisa de faire une inspection régulière des 1.520 (3) écoles « nouvelles » en Angleterre, on découvrit que la qualité générale de l'éducation que l'on y donnait était presque sans valeur (4) ; et l'Écosse avait bien fait de ne pas se prêter à l'adoption du système qui était dû à un de ses propres fils.

En 1842, au moins une dizaine de paroisses écossaises rapportèrent avoir essayé le système d'instruction mutuelle. Toutes l'adoptèrent comme pis-aller pour faire une économie de temps, mais elles ne s'en servirent que d'une manière incomplète, et aucune ne le trouva bon au point de vue purement pédagogique (5). Dans un rapport officiel de 1865, onze écoles seulement dans toute l'Écosse sont citées comme employant le procédé Madras (6).

En somme, sa patrie, quoiqu'elle doive à ses legs la création des chaires d'Éducation dans ses Universités,

---

(1) Pillans, pourtant, croyait de bonne foi avoir adopté les idées de Bell et attribuait son propre succès au « système » que lui, le premier, avait introduit dans une école secondaire. Lytton Bulwer, *England and the English,* I, 276-277 (note).

(2) Steven, *High School of Edinburgh,* p. 195-204.

(3) De Montmorency, *State Intervention,* p. 229, 259.

(4) Balfour, *Educational Systems,* p. 9.

(5) *Parochial Reports,* 1842, p. 84-149.

(6) *Statistics relative to Schools in Scotland,* 1865. Quelques-unes des grandes villes ne sont pas comprises dans le rapport.

ne semble pas avoir pris au sérieux les paroles de Bell quand il se vantait ainsi de son système : « Il donne au maître les cent yeux d'Argus, les cent mains de Briarée, et les ailes de Mercure... Mon système prétend conduire une école, avec un seul maître, au moyen des élèves eux-mêmes, par un curriculum d'études uniforme et presque insensiblement progressif, par lequel l'esprit de l'enfant est souvent exercé en anticipant et dictant à lui-même ses leçons successives, ainsi améliorant sa mémoire, cultivant son entendement, et faisant croître sa science d'une façon uniforme — un curriculum dans lequel la lecture et l'écriture sont poursuivies dans le même acte, par lequel l'élève trouve son niveau, et, occupé heureusement, sérieusement, profitablement à chaque instant, se familiarise forcément d'une manière parfaite avec chaque leçon à chaque étape de son progrès, et, sans l'emploi ni la nécessité d'une punition corporelle, acquiert des habitudes de méthode, d'ordre et de bonne conduite, et avance en science selon la pleine mesure de sa capacité (1). »

JOHN WOOD ET LE SYSTÈME INTELLECTUEL

Ceux qui, comme Pillans, purent avoir du succès en se servant du procédé monitorial, étaient surtout des hommes qui montraient dans d'autres circonstances qu'ils étaient doués d'un véritable talent d'enseignement, et c'est ce talent qui les a poussés à modifier assez les idées de Bell pour qu'elles ne gênent que le moins possible leurs propres efforts. Ainsi fut-il pour

(1) *Abridged Works*, p. 171, 175-176.

John Wood, le distingué directeur de l'École « Sessionale » d'Édimbourg.

Cette institution, qui devait son nom à l'intérêt que lui portaient les Conseils des Anciens, ou « Sessions », de cette ville, fut fondée en 1813. En conséquence d'une bagarre au jour de l'an 1812, le clergé d'Édimbourg avait pris la décision d'essayer d'adoucir les mœurs du peuple en établissant une série d'écoles du dimanche pour les très pauvres. Mais les pasteurs découvrirent bientôt, à leur grande surprise, que ces efforts seraient vains, parce que beaucoup de ceux qui venaient fréquenter ces écoles étaient incapables de lire. Pour combler cette lacune, ils fondèrent donc l'École Sessionale (29 avril 1813). On comptait alors dans la ville plus de 300 enfants qui ne savaient pas lire et qui avaient peu d'espoir de recevoir une instruction quelconque. A l'école ainsi établie chaque Conseil des Anciens avait le droit de nommer cinq élèves à titre gratuit et dix à raison de six pence par mois (1).

Comme directeur on élut John Wood qui, bientôt, gagna l'estime de ses concitoyens et une certaine renommée par ses qualités d'éducateur et ses efforts publics dans la cause de l'éducation générale (2). Notons, en passant, que Wood s'intéressa à l'enseignement par pur amour de l'éducation. Sa propre profession était celle d'avocat, et il occupa, à un certain moment, le poste de shérif du comté de Peebles (3). Quoique admirateur de Bell, il ne tarda pas à trouver que le système Madras rendait l'instruction bien faible et insuffisante (4). Alors,

---

(1) Wood, *Edin. Sess. Sch.*, p. 22-23.
(2) Voir, par exemple, les journaux d'Édimbourg de 1839.
(3) Morgan, *Training of Teachers in Scotland*, p. 14 (note).
(4) *Edin. Sess. Sch.*, p. 9, 155.

tout en gardant le nom et beaucoup des procédés avec lesquels il avait commencé, il essaya un système d'instruction qui développerait non seulement la mémoire, mais surtout l'intelligence et le raisonnement chez les malheureux qu'il avait comme élèves. Il y réussit si bien que son moyen d'enseigner, se faisant connaître en dehors de sa propre sphère d'action, éveilla de l'enthousiasme chez les gens du métier et fut emprunté dans beaucoup d'autres écoles.

Somme toute, la pratique de Wood n'était que de rendre intelligible et compréhensible aux élèves tout ce qu'ils lisaient ou étudiaient; mais le bruit qu'elle causa montre combien peu c'était l'habitude des maîtres primaires, à cette époque, d'agir d'une façon si naturelle; et quoique les idées de Wood soient les lieux communs de l'éducation d'aujourd'hui, il convient, au point de vue historique, d'en dire quelques mots. C'est d'autant plus juste que le nom même de cet instructeur est presque complètement oublié maintenant dans son propre pays. L'appréciation publique, à la fois de la nouveauté et de l'avantage d'un enseignement donné avec intelligence, se retrouve dans de nombreuses allusions à son adoption comme création de Wood (1). Un inspecteur d'écoles de certaines régions du nord signalait sans cesse l'utilité et l'urgence de cette nouveauté et recommandait instamment son application dans les établissements soumis à des inspections publiques (2).

La caractéristique de la méthode de Wood, qui s'appelait tantôt méthode intellectuelle, tantôt méthode expli-

---

(1) *Edin. Sess. Sch.*, p. 15-16 ; Peacock, *Hist. of Perth*, p. 528 ; Marshall, *Perth*, p. 422 ; *Report on Presbytery Returns*, 1839, p. 37 ; *Parochial Reports*, 1842, p. 101, 103, 117, etc. ; Steven, *Heriot's Hospital*, p. 256.

(2) Laurie, *Dick Bequest*, p. 64-65.

cative, était de rendre la lecture de la langue maternelle plus qu'un exercice mécanique, de développer l'intelligence par cette lecture au moyen de l'analyse grammaticale des phrases et des mots, combinée avec l'étude de l'étymologie et la recherche des dérivés. Avec tout ce qu'on lisait, un maître judicieux devait donner à ses élèves, en même temps, toutes les informations générales qui puissent ou illustrer la lecture ou en recevoir une illustration.

Wood approuva donc le revirement d'opinion qui commençait alors à se faire sentir dans les écoles secondaires, où l'on avait eu la coutume d'abandonner l'étude de la langue maternelle à l'instant où l'on abordait celle des langues mortes. Il retournait aux idées de Locke et soutenait que c'était justement à ce moment que l'on pourrait tirer le plus de profit de l'étude de sa propre langue. « Si, disait-il, tout en donnant un soin attentif à la bonne articulation, on ne néglige pas de cultiver chez les élèves la faculté de compréhension, qui est la meilleure source de la netteté d'expression, si les enfants sont amenés à bien connaître toute la force et le sens exact, aussi bien que la grammaire, de leur propre langue, et aussi ses rapports avec les autres langues qu'ils étudient; si, au fur et à mesure qu'ils avancent, on leur apprend les principes et les exerce dans la pratique de la composition, et si leur lecture anglaise est toujours le véhicule d'information générale et le moyen de former le goût, il s'ensuivra de la satisfaction, du plaisir et du succès » (1).

Le système « illustratif » ne fut jamais vanté par Wood comme sortant de quelque principe nouveau. Au contraire, il se disait obéir au sens commun et aux conseils

(1) *Edin. Sess. Sch.*, p. 151.

de la nature humaine. D'ailleurs, bien des pédagogues avaient déjà employé des méthodes analogues. La *Vie de Robert Burns,* par Currie, qui avait paru quelques années auparavant, avait montré que le précepteur du poète se comptait parmi ceux-là, mais les termes mêmes dans lesquels cette instruction est rapportée témoignent la rareté de la pratique de faire comprendre aux enfants tout ce qu'ils apprenaient. L'idée répandue était que les premières années devaient être consacrées à des travaux de pure mémoire dans l'espoir que la compréhension viendrait toute seule éclairer cet amas de mots et de phrases, plus tard, quand l'enfant aurait atteint « l'âge de la raison » (1).

S'appuyant sur certaines expériences faites par Adam, le directeur de la *High School* d'Édimbourg, Wood décida de développer l'idée de l'instruction « casuelle. » Ceci voulait dire que l'enseignement des faits et des choses se ferait surtout d'une façon peu formelle à chaque occasion que fournirait une phrase ou un mot rencontré ou suggéré dans les livres de lecture. Il abandonna complètement l'usage ordinaire des combinaisons de lettres dépourvues de sens que Bell recommandait pour les premiers essais (2). Lorsque l'alphabet était devenu familier aux enfants, Wood enseignait des mots de deux lettres, et dans la suite n'employait jamais un son qui n'eût pas de sens. De plus, dès que l'enfant savait déchiffrer des mots de trois lettres, on ne lui montrait plus des mots sépa-

---

(1) Currie, *Life of Robert Burns* (édit. 1838), p. 21 (1re édition 1800).

(2) « A l'école, l'instruction commençait ordinairement par la couverture du petit catéchisme, sur laquelle étaient imprimées les lettres de l'alphabet, majuscules et minuscules, suivies de certaines syllabes sans signification, telles que *bo, bi, bu, ab, ib, ob.* C'est un exemple curieux de la survie de ce qui est pratiquement mort, que des milliers de petits catéchismes paraissent encore aujourd'hui avec une couverture identique, comme si c'était une partie essentielle de la foi religieuse des Écossais. » Laurie, *Dick Bequest* (1890), p. 60.

rés; par des passages choisis et gradués il devait désormais lire le langage naturel. Pour la grammaire, on n'avait aucun livre formel, mais dans les passages que l'on lisait, on *insinuait* les principes grammaticaux, non pas par des règles, mais par l'emploi des paraphrases et de la composition, et en se servant de la lecture pour faire découvrir et illustrer, par une méthode combinée d'induction et de déduction, les principes généraux.

Le même travail intelligent et actif se retrouvait dans les autres matières d'école. C'était dans son application à l'arithmétique que Wood éveilla tout d'abord l'ardeur spéciale de ses élèves (1). Dans ses classes, l'arithmétique orale occupait une place importante. La géographie aussi ne restait plus pour lui une leçon de noms ou de merveilles, mais, avec des cartes murales et sans aucun livre, il enseignait d'une façon bien nette les détails de chaque pays, ses rapports avec les autres régions, reliant tout aux évènements de l'histoire et rendant la leçon ainsi double, utile et intéressante.

Dans les écoles de son temps, l'enseignement n'était trop souvent qu'une répétition faite devant le maître de ce que l'on avait appris par cœur. Nulle explication n'était donnée et le temps des élèves et des maîtres était gaspillé par un système qui faisait qu'à un moment donné la moitié de l'école, forcément, ne travaillait pas. A cet état de choses, Wood opposait son principe que tous les élèves fussent non seulement constamment mais activement, énergiquement employés et qu'on leur inspirât le désir de se distinguer dans toute occupation que la vie pouvait leur réserver.

Nous croyons ne pas exagérer en disant que l'exemple de Wood fut d'une très grande importance, car la pra-

(1) *Edinb. Sess. Sch.*, p. 231.

tique qu'il prêchait était tellement sensée et, pour ainsi dire, naturelle, qu'il initia, ou du moins attira l'attention directement sur un mouvement qui est le mouvement moderne par excellence — l'intelligence dans toutes choses. Le système intellectuel était tellement naturel qu'il perdit bientôt son nom distinctif et se confondit avec la bonne éducation elle-même. Le nom du vaillant pédophile qui infusa ainsi une nouvelle vie à l'instruction primaire méritait d'être de nouveau mis en lumière par cette courte mention de ses idées. Nous verrons plus loin qu'elles eurent une grande part dans l'établissement des Écoles Normales.

ROBERT OWEN ET L'ÉCOLE ENFANTINE

Les observateurs étrangers ont été souvent intrigués par les anomalies frappantes qui se rencontrent dans la vie sociale du Royaume-Uni. Son organisation semble consister, au premier abord, en un mélange impossible de réaction et de radicalisme, de pensée restreinte et d'action libre. A côté d'un système parlementaire des plus libres et des plus éclairés, l'on voit un respect sacré pour une noblesse de naissance ; la patrie du syndicalisme n'a jamais voulu se prêter à la propagande d'un socialisme militant et révolutionnaire ; le pays (Écosse) le plus religieux du monde ne connaît plus la question religieuse dans l'enseignement. Le nom de Robert Owen rappelle ces contradictions et en suggère une des explications.

Si le clergé, en Écosse, ne veut plus diriger l'éducation, c'est parce que la majorité des pasteurs ne s'étaient pas assez séparés de la vie sociale de la nation, pour

oublier de garder le sens pratique écossais, et qu'ils ont su se réconcilier avec la nécessité inévitable de la neutralité de l'école en matière de religion, au moment où la marche paisible de l'enseignement l'exigeait. En se mettant d'accord avec le sentiment général, ils ont ainsi gardé ce qui leur était le plus précieux, le respect de leurs concitoyens. Si, dans un État vraiment démocratique, il n'y a pas eu une tentative sérieuse de renverser la noblesse héréditaire, c'est que cette noblesse, sans trop d'exceptions, a pris une part honorable — mais aussi onéreuse — à la vie publique de la nation, et a grandement contribué au progrès matériel et politique du pays (1). Si le travail n'a pas encore décidé de détruire le capital, c'est que, parmi les patrons, il s'en est trouvé beaucoup qui, imbus d'idées généreuses, n'ont pas vu, dans le profit qu'ils tiraient des ouvriers, seulement un moyen d'agrandissement égoïste, mais aussi des devoirs d'améliorer le sort de la classe ouvrière, dans la direction d'un socialisme chrétien. L'absence intransigeante et le déploiement de qualités aptes à susciter un respect mutuel entre les différentes classes de la société, une philanthropie non humiliante d'un côté, une intelligence éclairée de l'autre, ont préservé la Grande-Bretagne des révolutions violentes. Comme aujourd'hui il y a des Cadbury et des Lever qui donnent

(1) « La famille royale d'Angleterre [est] la plus populaire et la mieux enracinée du monde, *parce que* son respect des libertés nationales a été absolu, son dévouement aux intérêts collectifs indiscuté. » *Journal des Débats* (Jacques Bardoux), 29 mai 1906. Et M. Ribot (*Discours de Réception à l'Académie Française*, 20 décembre 1906) : « Ne pas rompre avec la tradition, mais s'efforcer d'adapter les anciennes formes et les anciennes mœurs aux façons nouvelles de penser et de sentir..... c'est, en raccourci, l'histoire de l'Angleterre moderne..... Les conservateurs anglais [ont été] assez clairvoyants pour ne pas se refuser aux évolutions nécessaires, assez habiles pour s'appliquer à les rendre pacifiques, à empêcher qu'elles ne se fassent au mépris des droits acquis, des instincts profonds de la race, de tout ce qu'il y a d'immortel dans la nation. »

à leurs employés des cités-jardins, il y avait au commencement du siècle, des Owen qui voulaient se servir de leur état de patron, pour établir la communauté idéale de justice et de bonheur.

Car Robert Owen était le bon patron par excellence et, devenu associé dans une grande maison de filature de coton, à New Lanark, en Écosse, en 1800, il n'avait désormais qu'un seul but, celui de se faire aimer par ceux qu'il employait, de les rendre heureux, en mettant en pratique, parmi eux, les idées sociales qui lui étaient chères, ainsi montrant en petit la beauté d'un monde régénéré par les principes d'un socialisme modéré.

On sait comment Owen réussit à créer autour de lui une génération d'hommes et de femmes, heureuse matériellement, et se distinguant par le caractère solide de ses qualités morales à un tel degré, que la colonie de New Lanark devint le point de mire de tous les gouvernements d'Europe. On sait aussi que le succès de son expérience tenait entièrement aux rapports de bon patron et de travailleur reconnaissant, qui existaient entre Owen et les habitants de New Lanark ; et les tentatives infructueuses d'Owen et d'autres, de généraliser ses principes et de substituer des comités, ou l'État lui-même, à la personnalité du patron, prouvèrent son tort de croire que la sphère d'action de ses théories pourrait être indéfiniment élargie. Cela n'empêche pas qu'il a été un des grands initiateurs dans tout ce qu'il y a de sain dans les réformes actuelles de la classe ouvrière. Owen posait une bonne éducation comme la base de la régénération de la société, et sa pratique, à cet égard, nous intéresse donc directement, d'autant plus qu'il fut le créateur, dans la Grande-Bretagne, d'une institution qui est entrée dans les mœurs actuelles — l'école enfantine ou maternelle.

Dans ses *Essais sur la Formation du Caractère* (1), Owen incorpora les principes par lesquels il se guidait dans la direction de son établissement, à New Lanark. En résumé, ils étaient au nombre de trois : 1° l'homme ne se forme pas son propre caractère, il est formé par les circonstances qui l'entourent ; 2° l'homme ne doit pas être un sujet de louange, ni de blâme ; 3° on peut donner au monde le caractère général que l'on veut, en lui appliquant des moyens qui sont, dans une grande mesure, sous le contrôle des gouvernements humains (2).

Il est évident que pour un homme convaincu de ces principes, le soin du caractère par l'éducation doit avoir une importance énorme. Il ne nous incombe pas d'examiner la manière par laquelle il réussit à réformer parfaitement les mœurs de la population adulte, en face de laquelle il s'est trouvé en arrivant à New Lanark — cette population « pauvre, adonnée à la paresse et à toute espèce de crimes, par suite endettée, épuisée et misérable », une communauté où « le vol et le recel étaient le commerce ; la paresse et l'ivrognerie, les habitudes ; le mensonge et la tromperie, les mœurs ; des querelles privées et religieuses, les pratiques journalières. » Notre tâche se borne à examiner ce qu'il fit, pour assurer le développement souhaité de la jeune génération, dont le caractère était encore plus ou moins informe.

La population de New Lanark comprenait environ 1.300 personnes, dans des familles habitant le village, et entre 400 et 500 enfants, âgés de cinq à dix ans, qui venaient d'établissements de charité dans les paroisses

---

(1) *A New View of Society, or Essays on the Principles of the Formation of Character,* 1813.

(2) R. Dale Owen, *Threading My Way,* p. 81. M. Édouard Dolléans (*Robert Owen,* p. 24-31) a montré comment Owen a développé ses principes de la philosophie du XVIII[e] siècle par la voix de Godwin.

voisines. Tous ces enfants travaillaient, comme les autres, dans les usines. A cet état de choses, Owen voulait immédiatement porter remède. Son associé, qui dirigeait la fabrique avant lui, avait bien nourri et logé ces enfants, et leur avait donné l'occasion de s'instruire un peu, après les heures de travail, mais les enfants n'en profitaient guère, et leur fatigue journalière empêchait tout intérêt vital à un travail intellectuel. Owen supprima donc la main-d'œuvre enfantine, et fit venir au village d'autres familles pour prendre leurs places. Désormais, nulle personne n'ayant pas dix ans révolus ne pourrait entrer à l'usine, et le patron entreprit d'organiser la bonne éducation des enfants, en grande partie à ses frais. Un changement d'associés lui permit de hâter la construction des écoles, selon ses convictions personnelles. En deux ans, il les avait complétées et meublées si bien qu'elles attirèrent l'attention de tous ceux qui s'intéressaient à l'éducation. Il révolutionna l'enseignement, en invitant à l'école tous les enfants, garçons et filles, à partir de l'âge d'un an, ou même dès qu'ils pouvaient marcher. Les parents ne pouvaient comprendre ce qu'il voulait faire d'eux à un âge si tendre, mais quand ils virent l'amélioration apportée aux dispositions, au caractère et au bonheur des enfants, ils désirèrent les envoyer aussitôt qu'on voudrait les recevoir (1).

Dans ces écoles, on envisageait l'instruction jusqu'à l'âge de dix ou douze ans, moment où les enfants pouvaient, si les parents voulaient, commencer à travailler et apporter leur part au soutien de la famille. Cette instruction se donnait presque gratuitement (2), mais, pour

(1) Jones, *Life of Owen*, p. 82-83.

(2) Un ancien maître de New Lanark en parle comme complètement gratuite. *Owen at New Lanark, by a former teacher*, p. 13.

empêcher toute idée de charité, on prélevait sur les parents une somme annuelle de trois schellings pour chaque enfant. Les frais annuels étaient de deux livres par enfant, ou plus de treize fois le montant des contributions des parents. Mais la compagnie, en payant la différence, considérait qu'elle était amplement récompensée de ses dépenses par l'amélioration morale des enfants. En 1816, les écoles (du jour) de New Lanark, contenaient 444 enfants âgés de 3 à 10 ans (1).

C'est surtout à l'égard de 165 enfants de 3 à 5 ans, qu'Owen fit une innovation. Il avait bien réfléchi que la science se perd beaucoup plus vite quand on l'a acquise rapidement, et il fut amené à recevoir dans son établissement, des enfants à l'âge de trois ans, principalement dans le but de les empêcher de prendre de mauvaises habitudes, ce qu'ils auraient fait si on les avait laissés courir dans les rues parmi des enfants mal élevés; et aussi, dans l'espoir de leur imprimer de bonnes dispositions, et de confirmer plus sûrement dans leurs esprits les connaissances qu'ils y acquéraient, ils étaient retenus à l'école pendant au moins sept ans. Il trouva, et il n'hésita pas à le dire, que l'instruction ordinaire dans les écoles primaires, qui consistait à apprendre rapidement à lire et à écrire, ne faisait guère de bien aux

(1) Répartis ainsi :

GARÇONS	FILLES	
35	25	de 3 ans
27	19	de 4 —
29	30	de 5 —
27	21	de 6 —
34	22	de 7 —
26	24	de 8 —
30	23	de 9 —
38	34	de 10 —
246	198	

Report on Education in the Metropolis, Evidence, p. 242.

enfants, surtout quand les directeurs de ces écoles ne déployaient pas leurs forces à bien soigner en même temps leurs dispositions et leurs habitudes.

Pour la tâche délicate de la surveillance de ces premières années, Owen réfléchit longtemps avant de fixer son choix sur les deux personnes qui lui convenaient. Il lui fallait, non pas des personnes de grande science intellectuelle, et non plus des maîtres accoutumés à la pratique routinière de l'enseignement courant, mais surtout quelqu'un qui eût un grand amour des enfants, une facilité de contact avec eux, une large bonté de cœur et une sympathie complète avec les intentions d'Owen.

L'homme qui lui plaisait le plus pour cette situation était un pauvre tisserand nommé James Buchanan, qui, s'il était ignorant, avait un grand désir de s'instruire et surtout témoignait d'un amour sans bornes pour les petits, et d'une patience inépuisable. Son concours fidèle aux instructions qui lui seraient données était d'ailleurs assuré par le fait, qu'il « avait été préalablement dressé par sa femme à une soumission parfaite à sa volonté. » « J'avais en lui, dit le bon patron, les qualités essentielles au maître de la première école enfantine rationnelle qui ait jamais été imaginée par aucune personne, dans aucun pays. Grâce à la simplicité de son esprit et à la bonté de son cœur, James Buchanan, qui tout d'abord savait à peine écrire et épeler, devint mon premier maître d'école (1). » De la même façon, il choisit parmi les employées de la fabrique une jeune maîtresse, Mary Young, pour ajouter ses soins à ceux du maître.

Avant d'entrer dans leurs fonctions, ils furent informés par Owen des principes qui devaient les guider. Il

(1) Owen, *Autobiography*, p. 139.

leur apprit qu'il fallait traiter les petits élèves en camarades, ne jamais laisser voir de colère, ni menacer, ni battre un enfant. Doucement et aimablement, ils devaient leur montrer en paroles et en action comment se rendre mutuellement heureux. Les plus âgés des élèves devaient être habitués à aider et soigner les plus jeunes. On devait se dispenser entièrement de livres et rendre l'instruction un jeu intéressant par des conversations familières sur les objets usuels.

En entrant à l'école préparatoire, les enfants étaient continuellement surveillés pour les préserver des mauvaises habitudes, et leur en donner de bonnes, et dans le but de former des caractères aptes à l'amabilité mutuelle et au désir sincère de contribuer de tout leur pouvoir à se rendre service les uns aux autres. Ces résultats furent obtenus surtout par l'exemple et la pratique, le précepte étant inutile et incompréhensible à ce jeune âge. On enseignait aux enfants tout ce que l'on pensait devoir leur être utile, et qu'ils pouvaient comprendre, et cette instruction était combinée avec autant d'amusement qu'on trouvait bon pour leur santé et pour les rendre actifs, gais, heureux, aimant l'école et leurs instructeurs. Quand le temps était mauvais, l'école se tenait dans des préaux couverts et aménagés en vue de cette instruction active, mais en temps ordinaire les enfants restaient en plein air autant que possible, pour avoir tout l'avantage de l'exercice libre. Ainsi l'école devint un lieu où ils trouvaient une camaraderie agréable, une surveillance aimable et une instruction rendue attrayante par la façon dont elle était donnée.

Dans cette école préparatoire, ils passaient deux ou trois ans, selon la santé physique et la capacité mentale de chacun; quand ils avaient acquis assez de forces et d'instruction pour qu'ils puissent se réunir, sans créer

de confusion, avec les plus jeunes de l'école supérieure, ils y entraient. Ils y apprenaient à lire, à écrire et à calculer, et les filles en plus à coudre, mais, comme auparavant, le premier objet des maîtres était de former les habitudes et les dispositions.

Les enfants fréquentaient les classes de cette partie de l'école généralement pendant dix années, recevant tous les jours, outre les éléments ordinaires, une ou deux heures d'instruction dans des « amusements » sains et utiles. La danse figurait la première parmi ces amusements; ceux qui avaient de bonnes voix étudiaient le chant; et les garçons doués de goût pour la musique apprenaient à jouer de quelque instrument (1). L'homme qui, en moins de cinq mois, fit quatre fois la traversée de l'Atlantique pour maintenir la paix entre l'Angleterre et les États-Unis (2), ne peut pas être soupçonné d'esprit militariste, mais il trouvait que la discipline militaire, ajoutée à la danse et à la musique, et conduite selon des principes de charité et de bonté envers toute l'humanité, formait un des meilleurs et des plus puissants milieux pour développer un bon et heureux caractère (3).

Les deux sexes, donc, étaient exercés dans les mouvements militaires, se formant en divisions, ayant à leur tête de jeunes tambours et fifres. « Ces petits enfants se levant, soixante-dix couples à la fois, dans la salle de danse, et souvent entourés de beaucoup d'étrangers, exécutaient avec une grâce naturelle et une aisance parfaite toutes les danses de l'Europe, et avec si peu de direction de la part de leur maître, que les étrangers ne s'apercevaient pas qu'un professeur de danse était pré-

(1) *Report on Educ. in Metrop.*, p. 240.
(2) Dolléans, *R. Owen*, p. 173, note.
(3) *Autobiography*, p. 141.

sent. Dans leurs leçons de chant, 150 chantaient ensemble, leurs voix s'unissant dans une harmonie complète; il était ravissant de voir la simplicité et la sincérité avec lesquelles ils faisaient entendre les vieux chants populaires d'Écosse, que tous les visiteurs goûtaient beaucoup. Les exercices militaires étaient exécutés avec une précision qui égalait, d'après le témoignage de bien des officiers de l'armée, celle des régiments de ligne. A leur tête dans leurs marches, étaient six ou huit jeunes fifres qui jouaient des airs de marche. Les filles étaient ainsi exercées et disciplinées, aussi bien et en aussi grand nombre que les garçons. Remarquons ici qu'élevés journellement ensemble, ils paraissaient s'estimer et se traiter les uns et les autres comme des frères et des sœurs, et ainsi, ils continuèrent jusqu'à l'âge de dix ou douze ans, quand ils quittèrent l'école (1). »

Que cette description n'ait été nullement exagérée, c'est ce que prouvent les paroles enthousiastes des visiteurs à New Lanark comme celles du chef de la délégation de Leeds citées dans le livre de Dolléans. « La plume de Milton et le pinceau de Rubens ne pourraient rendre un tel spectacle; tout ce que je dirai, c'est que les deux premiers jours que je passai à New Lanark furent des heures de pure joie. L'effet produit sur mon esprit fut tel que, pendant les premières heures, je fus positivement incapable d'examiner avec froideur les véritables objets de ma visite (2). »

A dix ans, la plupart des garçons et des filles quittaient ordinairement l'école et entraient à l'usine, ou prenaient un autre emploi régulier. Cependant, quelques-

---

(1) *Autobiography*, p. 143 ; Jones, *Life of Owen*, I, 97, 98.
(2) Dolléans, *R. Owen*, p. 88.

uns, dont les parents pouvaient se passer des gages que leurs enfants recevraient à cet âge, continuaient leurs études encore deux ou trois années, pendant lesquelles ils acquéraient une instruction qui les préparait pour les occupations ordinaires de la vie active. Ceux qui, à dix ans, recevaient un emploi dans la fabrique ou dans les métiers auxiliaires, avaient le droit de profiter des exercices et des amusements deux heures par jour, à une école du soir. En moyenne, 400 fréquentaient cette école (1). Pendant ces deux heures on poursuivait la méthode : mélanger l'instruction, l'exercice et l'amusement. L'institution se complétait par une école facultative du dimanche. Onze maîtres seulement s'occupaient de l'école journalière, tandis que le soir ils étaient au nombre de treize ou quatorze.

Des cours de récréation, des préaux, d'élégantes salles de bains (2) révélaient un soin minutieux de l'hygiène et de la propreté du corps.

Les salles de classes, comme il convenait à une école donnant des leçons de choses, ne se composaient pas seulement de quatre murs et de bancs. Elles étaient d'abord spacieuses et d'aspect attrayant. Dans des pièces de seize pieds de haut se trouvaient des modèles d'objets naturels, des produits des champs et des bois, des reproductions d'animaux, des tableaux coloriés qui tous servaient de sujets d'entretiens animés entre maîtres et écoliers. De grandes cartes géographiques en couleurs étaient suspendues aux murs. Sur ces cartes on voyait les frontières nationales, et des cercles qui représentaient des villes, mais aucun nom n'y paraissait.

La manière de s'en servir était la suivante. Les enfants

---

(1) *Report on Educ. in Metrop.*, p. 240.
(2) *Owen at New Lanark*, p. 13.

se mettaient en groupes autour des cartes. Le maître apportait une longue baguette au moyen de laquelle le plus petit élève pût atteindre le point le plus haut de la carte. Après des indications données par le maître, un des enfants prenait la baguette et, sur la demande d'un camarade, montrait la situation d'un pays, d'une ville, d'une montagne ou d'un lac quelconque. C'était là un emprunt que, en le modifiant considérablement, Owen avait fait au système de Bell. Par ce procédé, raconte-t-il, des enfants arrivaient à l'âge de six ans avec une connaissance si minutieuse de la géographie, qu'un grand amiral, qui avait voyagé dans le monde entier, se trouva embarrassé pour répondre à des questions que ces écoliers se posaient et résolvaient entre eux (1).

Ces procédés réussirent, sous l'influence bienveillante d'Owen, à produire des enfants sains, intelligents et heureux, qui faisaient l'étonnement de tous ceux qui les voyaient. Des visiteurs accouraient de toute l'Europe, ambassadeurs, princes, empereurs, pour étudier et emporter les principes qui obtenaient de tels résultats.

Ainsi, plus de vingt ans avant que Frœbel ne conçût (2) le projet de réformer l'éducation de la première enfance, un véritable « jardin d'enfants » existait en Écosse, où un industriel éclairé avait compris que l'enfant apprend forcément à tout âge, que l'éducateur doit avant tout diriger la formation du caractère qui se fait dès les premières années, et que cette direction doit prendre la forme d'une activité d'exercice surveillé, de l'étude animée des objets sensibles, en jouant, et de l'absence totale des travaux de livres, le tout dans le but de développer des esprits aimables, éveillés et heureux.

---

(1) *Autobiography*, p. 140 ; Jones, *Life of Owen*, I, 96.
(2) A Burgdorf, en 1836.

L'Angleterre fut probablement le premier pays à profiter de l'expérience d'Owen. Empruntant à la fois ses principes et son maître d'école, lord Brougham et ses amis établirent une école enfantine pour les pauvres à Westminster et leur exemple fut bientôt suivi dans d'autres villes (1). Un industriel riche, du nom de Wilderspin, fut si touché par les conversations qu'il eut avec Buchanan à Londres, qu'il se retira des affaires en 1820, et consacra son temps et son argent à la propagande de l'idée de l'école enfantine (2). C'est à son initiative que l'Écosse elle-même dut de recevoir les avantages de ces écoles, car Wilderspin en fonda à Glasgow, à Édimbourg et ailleurs, et contribua par sa voix, sa plume et ses ressources à l'adoption générale, lente mais sûre, de la pratique (3).

Les maîtres résistaient beaucoup à une innovation qui convenait à de telles institutions — celles des maîtresses, et la difficulté ne fut d'abord résolue que par la condition que les femmes donneraient les soins maternels et les hommes l'instruction « intellectuelle ».

Wilderspin avait beaucoup de qualités d'initiative (4) et prêchait une pédagogie saine. Le succès de ses efforts le porta à oublier sa dette envers Buchanan et Owen, et il se déclara créateur de l'école enfantine en Angleterre et en Écosse (5). Dans ses écrits il développa les principes qui devaient régner dans ces écoles, principes que plus tard le *Kindergarten* devait faire retentir de nouveau. Ils

---

(1) Voir *Discours* de Brougham à la Chambre des Lords, reproduit *in extenso* dans De Montmorency, *State Intervention,* p. 285-324 (particulièrement p. 301).

(2) Wilderspin, *Early Discipline Illustrated,* p. 2.

(3) Plusieurs sociétés philanthropiques se formèrent, qui trouvèrent les fonds nécessaires à l'établissement de ces écoles. Fraser, *Memoir of Stow,* p. 87-91.

(4) Il fut l'inventeur, en Angleterre, du boulier-compteur ou *abacus,* qu'il introduisit sans jamais avoir eu connaissance de l'instrument romain analogue.

(5) Wilderspin, *Infant System,* p. 11.

consistaient à défendre l'enseignement de signes sans association avec l'objet auquel ils étaient attachés, à développer les facultés par la loi de l'influence mutuelle, à adapter les leçons invariablement à la capacité de chaque enfant groupé avec ses égaux, et à empêcher toute fatigue ou lassitude par une vie active et des exercices gymnastiques. Le but moral ne devait jamais être oublié. Wilderspin recommanda plus nettement que ne l'avait fait Owen, l'enseignement des simples faits de la Bible (1), et en cela sûrement il touchait du doigt la cause de l'hésitation des Écossais, à adopter le système directement de la main d'Owen. Celui-ci avait la réputation d'un libre penseur et les pasteurs de son district répandaient sur son compte des histoires qui lui portèrent préjudice aux yeux du public orthodoxe (2). L'école des enfants devait être à la fois un préau et un jardin d'observation, où un esprit d'amour et de coopération encourageait la recherche des réalités et le développement du corps en même temps que celui de l'intelligence (3).

Nous avouons notre impuissance à accepter la thèse de Quick, quand il veut faire croire qu'il y avait une différence essentielle entre les idées d'Owen, pratiquées par lui-même et vulgarisées par Buchanan et Wilderspin, et celles de Frœbel. Au contraire, l'examen de l'*Infant System* de Wilderspin prouve que la pratique dans ces écoles d'enfants coïncidait exactement avec les principes de Frœbel, tels que celui-ci les énonça bien plus tard, à savoir « de donner aux enfants de l'occupation en accord avec toute leur nature, de fortifier leurs corps,

(1) Wilderspin, *Early Discipline Illustrated,* p. 113-114.
(2) *Owen at New Lanark,* p. 9-10 ; *Acts of Assembly (C. L. S.J,* p. 987.
(3) *Infant System,* p. 76-160.

d'exercer leurs sens, de faire travailler leur esprit qui s'éveille et, par la voie des sens, de leur faire connaître la nature et leurs semblables, surtout de bien guider le cœur et les affections et de les conduire vers le fond originel de toute vie, l'unité avec eux-mêmes (1). »

Si nous avons parlé de l'œuvre de Wilderspin dans ces termes, c'est pour montrer que son influence comme propagateur descend directement de l'initiative d'Owen chez qui nous trouvons l'école « jardinière » déjà en plein fonctionnement, et parce que dans la seule étude que nous connaissions de Wilderspin (2), la part d'Owen dans ce mouvement est complètement laissée de côté. Il est d'ailleurs absolument faux de soutenir (3) qu'à New-Lanark l'école n'était qu'un expédient utile pour retenir des enfants hors de danger dans un centre industriel. Owen visait hautement la formation du caractère selon les besoins naturels de l'enfant et se rendait bien compte de la portée générale de ses désirs. « L'absence totale, disait-il, de toute crainte, et la pleine confiance et l'affection qui attachaient ces enfants à leurs maîtres, combinées avec leur expression habituelle de bonheur parfait, leur donnaient, tout fils et filles de pauvres tisserands qu'ils étaient, un caractère supérieur à celui de tous les enfants de leur âge que j'aie jamais vus, mais qui n'est rien à côté de ce qu'on pourra atteindre *universellement* quand les conditions avant et après la naissance seront rendues plus rationnelles pour la formation du caractère et la bonne conduite de la société (4). »

Rappelons enfin le lien qui rattache l'éducation fran-

---

(1) Quick, *Essays on Educational Reformers*, p. 409.
(2) Leitch, *Practical Educationists*, p. 166-185.
(3) *Ibid.*, p. 167.
(4) *Autobiography*, p. 148.

çaise au nom d'Owen. Les faits que nous allons relater montreront qu'en France, comme en Angleterre, on a trop attribué à l'influence de Frœbel l'établissement des écoles enfantines. Il faut constater que le maître allemand ne fit qu'apporter un appui moral et un léger développement à une institution déjà florissante quand sa renommée commençait à se répandre en Europe. Les écoles matérnelles sont en effet directement le résultat de l'expérience de New Lanark.

Certes, Oberlin et Legrand avaient créé, en 1771, une salle d'asile dans une commune des Vosges, et trente ans plus tard Mme de Pastoret fonda une salle d'hospitalité à Paris. Mais la première, sauf pour l'addition de certains arts utiles, ne différait pas tant, dans ses méthodes, de l'école ordinaire et d'ailleurs resta dans l'obscurité, et la seconde était plutôt une crèche qu'un asile, ayant pour but de « recevoir et élever des enfants que leurs parents, retenus tout le jour hors de chez eux par les obligations de leur travail, laissaient plus ou moins à l'abandon (1). »

Le bruit de l'œuvre d'Owen devait inaugurer un nouveau mouvement. Le succès de Buchanan, en mettant en pratique en Angleterre les principes de New Lanark, attira, en 1825, l'attention de M. de Gérando entre autres, qui, par sa description favorable de ce qu'il avait vu à Londres, décida Mme de Pastoret à reprendre et à développer dans ce sens l'idée qu'elle avait eue en 1801. Un comité se forma et fonda, rue du Bac, une *salle d'essai* dans laquelle étaient réunis dans la première année quatre-vingts enfants des deux sexes.

L'œuvre pourtant menaçait de s'écrouler quand Denys

(1) Gréard, *Enseignement Primaire*, p. 10 ; Quick, *Educational Reformers*, p. 408.

Cochin, qui était déjà gagné à la cause des pauvres, y apporta un appui important en constatant qu'on n'avait pas assez étudié les méthodes pratiquées à Londres et en faisant envoyer une directrice (Mme Millet) en Angleterre pour faire une enquête sur les lieux. M. Cochin y alla lui-même, rapportant à son retour des traductions des manuels de Buchanan que l'on prit pour guides dans l'administration de l'asile du Comité et dans celui que M. Cochin fonda en 1828 de ses propres ressources (1). Il n'y a donc aucun doute que ce furent les procédés qu'Owen avait fait adopter en Angleterre qui inspirèrent cette création en France et lui donnèrent son caractère particulier. M. Gossot (après Gréard) a montré que la méthode de Frœbel, accueillie en France comme une véritable nouveauté, existait déjà dans les principes que Cochin a tellement contribué à répandre (2).

L'utilité de ces asiles fut reconnue par leur nombre toujours croissant et par leur classement, en 1833 (28 juin), dans la hiérarchie officielle des établissements d'éducation primaire. En 1837, les salles d'asile en France étaient au nombre de 800, ne recevant pas moins de 23.000 enfants. En 1854 une ordonnance ministérielle disait que les salles d'asile devaient être considérées désormais comme la base de tout le système d'enseignement primaire. Enfin on fit ressortir le fait que c'est l'esprit maternel qui est le génie de la salle d'asile, et en 1848 l'arrêté du 28 avril leur conféra le nom qu'elles portent aujourd'hui, celui d'*écoles maternelles* (3).

---

(1) Gossot, *Les Salles d'Asile en France,* p. 59-64.
(2) *Ibid.,* p. 60, 245-247.
(3) Gréard, *Enseignement Primaire,* p. 9-18.

Nous croyons avoir assez dit sur ce sujet pour prouver l'inexactitude de la généralisation de M. Guex, quand il nous informe que les salles d'asile, ou autrement « garderies » se répandirent *en France, en Allemagne, en Angleterre* et *en Écosse,* mais la plupart n'étaient que de simples dépôts où des gardiennes se bornaient à surveiller les enfants (1).

DAVID STOW ET LES ÉCOLES NORMALES

Dans l'éducation, comme dans tant d'autres sphères d'action, le premier quart du XIX^e^ siècle fut caractérisé par un éveil général, une activité d'idées tout à fait sans précédent depuis la Réforme. L'élan du XVI^e^ siècle s'était dépensé à mettre sur pied une organisation équitable des instruments de l'enseignement, les écoles et les maîtres; le nouveau mouvement visait le moyen de s'en servir. Les systèmes annoncés avec plus ou moins de bruit témoignaient hautement du besoin reconnu de chercher quelque façon de rendre l'éducation plus effective qu'elle ne l'était.

Les procédés de Bell, avec tous leurs défauts, avaient réussi à faire découvrir deux principes jusque-là ignorés, mais dont il fallait tenir compte en cherchant les bases de toute pratique solide dans l'école. De ces deux principes expliquant une grande partie de son succès, Bell ne connaissait que l'un. L'autre était destiné à passer inaperçu pendant une dizaine d'années.

Ces deux principes étaient : 1° le classement des élèves selon le progrès de chacun, et, 2° l'influence de la « sympathie du nombre. »

(1) Guex, *Hist. de l'Instruction et de l'Éducation,* p. 483.

Le premier, lequel Bell proclama comme nécessaire à son système, nous semble tellement naturel qu'il est difficile de croire que sa mise en pratique soit si récente. Pourtant il n'y a aucun doute que dans les écoles de paroisse les élèves, au lieu d'être systématiquement classés, apprenaient plutôt pêle-mêle ou individuellement, chacun répétant sa leçon particulière devant le maître; et dans les écoles secondaires il n'y a pas si longtemps qu'on a perdu l'habitude d'avancer les élèves de classe en classe suivant leurs années d'école et non pas leur progrès intellectuel. C'est à Bell qu'il faut surtout attribuer la reconnaissance de ce principe que les nécessités d'ordre ou de facilité pour le maître n'avaient réussi à faire régner auparavant que d'une façon très imparfaite.

L'école enfantine créée par Owen, et propagée par Wilderspin et d'autres, attira l'attention sur la méthode vivante et explicative qui, seule, pouvait rendre l'éducation possible pour les tout petits. L'étude de cette méthode suggéra son application à tous les autres degrés de l'enseignement et le système intellectuel de Wood, en ce qui concernait les études livresques, en découla. Mais les résultats permanents de toutes ces expériences devaient attendre l'œuvre de David Stow pour être réunis dans une seule doctrine d'enseignement. Ce fut dans l'élaboration de cette doctrine que le deuxième principe, cité comme étant à l'état latent chez Bell, l'influence éducative de la sympathie produite entre les membres d'une foule, sortit nettement de l'obscurité. Avec Stow, l'accumulation de ces nouvelles idées rendit l'enseignement un art difficile et délicat, à un tel point qu'on reconnut enfin que nul maître ne devait avoir une classe sous sa charge sans une préparation préalable dans les détails de son métier. C'est ainsi que Stow devint le créateur des Écoles Normales dans la Grande-Bretagne.

Quoique Stow résumât en lui les meilleures pensées qui sont représentées dans les efforts des réformateurs pédagogiques dont nous avons parlé, comme eux il devait très peu directement à autrui, mais il développa ses idées lentement par sa propre pratique journalière. Pour cette raison, quelques mots sur l'évolution de son système seront intéressants et jetteront d'ailleurs quelque lumière sur l'état de l'éducation populaire de son temps.

Né à Paisley en 1793, Stow, après une éducation secondaire, passa à Glasgow où il fut occupé dans une maison de commerce. C'est dans cette ville qu'il commença à s'occuper de l'enseignement. Ses commencements furent bien modestes et étaient inspirés par un amour désintéressé pour la régénération de la classe pauvre. Attristé par la dégradation qu'il voyait chaque jour en passant par certaines parties de la ville, il décida de se donner à l'œuvre des écoles du dimanche. Pendant dix années, il y mit toutes ses forces et acquit l'expérience qui devait lui suggérer sa pratique plus nettement pédagogique. Se rendant compte de la superficialité de la méthode paroissiale des écoles du dimanche qui ne réunissaient que très peu des enfants, il inaugura les écoles « locales » en choisissant un petit coin d'un des quartiers les plus mal famés, limitant ses efforts à deux ou trois ruelles, un procédé qui lui permit de cueillir presque par force les enfants désœuvrés, et, après leur avoir inculqué quelques idées morales, de les reconduire chez eux, de visiter chaque famille et de devenir l'ami intime de chacun de ses petits élèves.

Pendant ces dix années il ne se lassa pas un instant d'étudier l'esprit des enfants, de chercher assidûment les meilleurs moyens de les intéresser, de les développer, de leur rendre utile ce qu'il voulait leur enseigner. C'est par ce moyen qu'il observa et enregistra les prin-

cipes dont il propagea plus tard la connaissance, et qui, tirés d'un enseignement borné à la lecture et à l'explication de la Bible, devaient avoir une application générale.

Il fut d'abord convaincu de l'inutilité de l'instruction considérée purement comme telle. L'habitude du temps favorisait les lectures sans explication et les travaux de mémoire; et les esprits religieux dormaient contents dans l'idée que la simple connaissance de l'Écriture Sainte suffirait pour sauver le monde. Stow, pourtant, ayant devant lui un monde dépourvu de toute morale, reconnut bientôt que la lecture et la répétition ne rendaient pas meilleurs les gamins des *slums*.

Prenant tour à tour les différentes façons d'enseigner la Bible, il en montra les défauts. 1° La *lecture* de la Bible, dit-il, ne rend pas sûre, à elle seule, la compréhension de ce qui est lu, surtout si c'est le maître qui fait la lecture aux enfants; 2° les *interrogations* sur la Bible sont importantes, mais constituent plutôt un examen qu'une éducation (un élevage — *training*); 3° la simple *explication* de la Bible ne nous dit pas si l'enfant a ou n'a pas *reçu* la connaissance voulue; 4° l'*instruction* biblique est trop souvent limitée aux parties historiques de l'Écriture, et les questions qu'on pose sont généralement à propos des faits de la narration et se rapportent rarement aux leçons morales à en tirer (1).

Pour s'assurer tout le profit possible de l'étude de la Bible il donnait donc ce qu'il appelait *Bible training*, une éducation qui, tout en conservant les autres méthodes, les combinerait en les soumettant à un principe de développement intellectuel de chaque idée. Ce développement, le maître ne le faisait pas ouvertement; il ame-

(1) Stow, *Training System*, p. 195.

nait les élèves à le faire eux-mêmes par le moyen de questions « guidantes » (1), de questions elliptiques, ou de simples interrogations suivant le besoin du moment, entraînant les élèves dans un travail où ils construisaient eux-mêmes leur édifice intellectuel sur leurs propres expériences habilement élargies par le maître. Ainsi, avant de lire ou de faire lire l'ensemble d'un passage, il faisait éclaircir oralement toutes les idées simples sur lesquelles celui-là reposait. Il fallait que les enfants cherchassent les détails et *dépeignissent* le tableau de chaque idée en faisant contribuer à ce travail tout ce que chacun savait des habitudes sociales, de l'histoire, etc.

En mettant ainsi à la base de son enseignement l'obligation de dépeindre nettement chaque idée d'une façon réaliste et de faire travailler les esprits des élèves eux-mêmes en les guidant par des questions, des ellipses, des suggestions, des analogies et des associations d'idées, leur donnant franchement des informations seulement là où les autres moyens étaient impraticables, il employait son système de développement plutôt que d'instruction, celle-ci se donnant surtout d'une façon indirecte et inaperçue.

Il était évident que son succès dans l'étude biblique par ce *training*, ce développement caractérisé particulièrement par la peinture (*picturing out*) de chaque idée devait lui suggérer l'importance de son application à l'enseignement en général.

Le deuxième principe qu'il tira de ces premières expériences, était la « sympathie du nombre ».

Des préoccupations de discipline le lui suggérèrent

---

(1) C'est-à-dire, qui suggéraient plus ou moins la réponse voulue.

d'abord (1). Étant donné le milieu d'où sortaient ses élèves, il trouva que le bon ordre était une chose presque irréalisable, avant qu'il n'eût découvert les possibilités qu'offrait la formation, parmi les enfants, d'un esprit de corps, duquel le maître ne s'exclurait pas. Ainsi, dans la classe, commençait à se manifester une opinion publique qui flétrissait, avec plus de succès que n'aurait eu la férule, les enfants désobéissants ou peu complaisants, signalés, sans mention de nom, par les maîtres.

Mais la sympathie du nombre avait aussi un autre côté. Stow remarqua que la leçon était plus intéressante et plus active, quand il employait une méthode de questions simultanées. En interrogeant ou instruisant la classe comme un ensemble, la sympathie du nombre créa une rivalité généreuse qui encouragea les efforts individuels. D'ailleurs, par les réponses publiques, le niveau de la classe restait plus égal, chaque élève profitant non seulement de la présence du maître, mais de tout le travail de ses camarades. C'était, en effet, un enseignement mutuel beaucoup plus réel que celui de Bell, en ce que chaque réponse venait à un moment où toute la classe cherchait la même idée, et la réponse suscitait donc des critiques et des réflexions intérieures chez chaque élève, un mouvement intellectuel qui, sous la direction du maître et par sa manière d'accueillir ou de modifier les réponses, profitait à tous.

Un autre aspect de l'action du même principe, devait définitivement l'amener à s'immiscer dans l'enseignement général. Si, en travaillant ensemble, les enfants pouvaient s'entr'aider intellectuellement, la même cause

---

(1) Fraser, *Memoir of David Stow*, p. 71. Comp. aussi Maccoll, *Among the Masses*, p. 72-76.

aurait une influence prépondérante sur leurs habitudes journalières. Les enfants pauvres ne prenaient pas leurs habitudes chez leurs parents. Ceux-ci étaient trop occupés eux-mêmes pour pouvoir donner beaucoup de temps à bien élever leurs enfants. Stow croyait d'abord que l'école du dimanche pourrait suffire à ce besoin. Il fut vite désillusionné. S'il leur inculquait les bonnes mœurs un jour de la semaine, il reconnut que les six jours passés ailleurs effaçaient rapidement cette heureuse influence. Ses élèves étaient des enfants qui, pour la plupart, ne fréquentaient aucune école pendant la semaine, mais passaient leur temps dans la rue, entourés de toute espèce d'influences vicieuses. Leur camaraderie dans le mal l'emportait sur celle dans le bien. S'il voulait réussir dans sa mission de réformation, il ne devait pas ignorer ce côté dangereux de la sympathie du nombre, mais le contrôler d'après les mêmes principes que dans l'école du dimanche. En d'autres termes, il avait décidé d'instituer une école quotidienne qui, elle non plus, ne serait pas une école d'instruction, mais une *training school,* une école de développement de caractère.

Ainsi son rôle de simple missionnaire chrétien l'avait conduit peu à peu à devenir un apôtre de l'enseignement, après l'avoir muni de quelques principes féconds qui dirigeraient tous les détails de son organisation et créeraient une véritable révolution dans les méthodes scolaires.

Il n'oubliait pas que c'était surtout dans leurs jeux que les enfants se formaient leurs habitudes, et il se posa comme condition essentielle à toute école qu'il pourrait fonder, la possession d'un pré.

La publication de ses idées reçut un accueil très varié. Les uns ne voulaient pas croire à l'existence de la

misère qu'il décrivait dans les bas quartiers des villes, les autres ridiculisaient son principe d' « élever » au lieu d' « instruire », disant que c'était là un procédé qui s'appliquait à des chevaux, mais pas à des êtres humains, d'autres enfin représentaient le pré comme une dépense absolument inutile.

Stow tenait bon contre ces critiques et réussit à former une société philanthropique à Glasgow, pour fonder et soutenir une école selon ses désirs. On acheta donc, en 1826, une maison et un jardin qui seraient capables de donner aux pauvres du quartier la jouissance d'une école couverte et découverte. Stow y installa un jeune maître, pénétré de ses idées, qui bientôt attira par sa pratique de nombreux maîtres et étudiants désireux de voir la nouvelle méthode. Stow, qui correspondait avec Wilderspin, était au courant de l'œuvre des *infant schools* en Angleterre, et adopta le principe d'accueillir les enfants dès le premier âge. C'était, d'ailleurs, la conclusion logique de son raisonnement d'avoir les enfants toujours sous les yeux d'un directeur sage, qui détournerait leur activité naturelle dans la voie des bonnes habitudes. L'influence moralisatrice de son innovation ne laissait aucun doute, et quoique les contributions philanthropiques se lassassent, il fonda, de ses propres ressources, une deuxième école pour 200 élèves au-dessus de l'âge de six ans, afin de pouvoir développer pleinement son système, par rapport à toutes les branches de l'enseignement.

Bien des jeunes instituteurs d'ailleurs (plus de cent dès 1836) (1), avaient voulu adopter ses principes. Ce n'était pas une adoption qui pouvait se faire par simple ouï-dire, car elle représentait un trop grand revirement

(1) Fraser, *Memoir of Stow*, p. 125.

de tout le point de vue du maître. Pour que sa mission ne fût pas rendue stérile par les efforts ignorants de mauvais adeptes, il se vit dans la nécessité de leur donner toute une éducation dans ses deux écoles, de les élever à leur tour, par l'étude de son système en action, et par la pratique sous ses yeux, corrigée par ses critiques et ses leçons. Ces stages duraient de six semaines à trois mois, et c'était en réalité une École Normale d'instituteurs qui se formait peu à peu à côté de l'école modèle. Quoique des Écoles Normales existassent en Allemagne depuis le XVII^e^ siècle, et en France depuis la Révolution, la Grande-Bretagne n'en avait pas encore vu et même n'en avait pas senti le besoin. La ferveur de Stow et le succès de sa pratique finirent, pourtant, par impressionner le public. On reconnut la supériorité morale d'un *training*, d'une éducation de développement sur l'instruction pure ; et, en même temps, on se voyait forcé d'admettre que l'enseignement était devenu un art, et un art délicat et difficile.

Il s'ensuivit que, comme dans tous les autres métiers, il fallait réclamer un terme d'apprentissage. Cependant Stow ignorait à ce moment la constitution des Écoles Normales (1) ; mais la cause de son système était gagnée et des discussions publiques dans le monde pédagogique eurent pour résultat la reconstitution de la Société qui avait aidé Stow dans ses débuts. En 1835, la Société accepta formellement la charge des deux écoles que Stow dirigeait à ses propres frais à Glasgow, et entreprit de faire aboutir son œuvre à ses conséquences logiques. Le but de la Société était ainsi défini : « Notre objet sera d'obtenir et de répandre des informations à propos des écoles populaires en Écosse et ailleurs,

(1) *Training System*, p. 476.

de mettre en lumière leurs qualités et leurs défauts; d'éveiller nos compatriotes aux besoins éducationnels de l'Écosse; de solliciter du parlement une enquête et de l'aider dans l'amélioration et l'extension des écoles paroissiales; et en particulier de maintenir un Séminaire Normal en rapport intime avec nos institutions paroissiales pour donner une préparation (*training*) intellectuelle et morale, afin que les maîtres d'école puissent jouir d'une éducation complète et professionnelle (1). »

Sans attendre l'aide du gouvernement, la Société fit construire un nouveau bâtiment qui devait contenir tout l'espace et tout l'appareil nécessaires pour des écoles modèles et une École Normale. Cette institution fut ouverte en 1837, et se composait de quatre écoles modèles — enfantine, primaire, primaire supérieure et industrielle (pour les filles) — avec dix-sept salles de classe, et deux maisons à part pour loger les maîtres. Il y avait en outre un grand hall et d'autres salles pour les étudiants, y compris une bibliothèque. Le tout devait pourvoir aux besoins de 100 étudiants et 1.000 enfants à la fois.

Ainsi sous un patronage particulier la première École Normale fut établie en Écosse. Mais il ne faut pas oublier que, par le fait, les écoles de Stow formaient une institution normale, tant imparfaite qu'elle fût, à partir de 1828, quand un nombre toujours croissant de futurs maîtres et maîtresses venaient s'assimiler leur métier sous la direction de Stow (2). Ces instituteurs et institutrices, imprégnés de la doctrine et de la pratique nou-

(1) Fraser, *Memoir*, p. 128.

(2) Ce nombre était, en 1833, de 52, et en 1836, de 96. Fraser, *Memoir*, p. 138, 132.

velles, étaient allés occuper des situations en différentes parties de l'Écosse, de l'Angleterre, de l'Irlande, des Indes occidentales, de l'Australie, du Canada (1); et l'évènement de 1837 ne représentait que l'élargissement de l'idée dans une institution où elle pourrait se donner libre cours. D'ailleurs les règlements que Stow lut à l'ouverture de la nouvelle école étaient les mêmes qu'il avait mis en vigueur depuis 1828. Les trois principaux étaient les suivants : 1° toute personne désireuse d'apprendre le système d'enseignement devait commencer par un stage dans l'école enfantine, quelle que fût la branche de l'éducation qui l'intéressait particulièrement; 2° personne ne serait admis à prendre part aux travaux de l'institution, ni aux épreuves pour le certificat, qui ne prendrait pas l'engagement de suivre les classes de l'École pendant au moins trois mois; 3° avant d'être reçu comme étudiant on devait faire preuve d'assez de connaissances pour les matières d'instruction d'une école primaire (2).

Un témoignage à la fois de la vulgarisation de l'instruction, de l'enthousiasme que Stow avait éveillé et du respect qu'on avait pour la situation de maître d'école, est qu'il se trouvât tant de jeunes gens déjà assez instruits pour ces épreuves, et tant de personnes voulant bien se rendre à Glasgow et y vivre à leurs propres frais, uniquement pour se perfectionner dans un métier que, quelques années auparavant, on regardait comme devant s'apprendre tout seul. Quoique l'institution fût destinée à éprouver de rudes secousses, elle était solidement établie et, restant encore pour quelques années une œuvre entièrement philanthropique, son influence ne devait

(1) *Training System*, p. 440.
(2) Fraser, *Memoir*, p. 131.

que se répandre de plus en plus. Stow gardait sa position de directeur général sans rémunération, nonobstant l'offre tentante de la part du gouvernement de le nommer premier inspecteur des écoles écossaises, et il s'entoura de professeurs de premier ordre, aux âmes enthousiastes pour la rénovation de l'enseignement.

Quels étaient donc les procédés de cette première École Normale? Qu'était-ce que le *Training System?*

D'abord les conditions qui réglaient l'éducation des enfants eux-mêmes. Nous avons déjà vu la différence que Stow entendait entre instruction et éducation. Ce qu'il considérait comme de première importance était non pas d'acquérir beaucoup de science, mais de contracter de bonnes habitudes, un bon caractère. Dans cette formation, l'enfant était influencé beaucoup plus par l'action combinée de ses camarades que par les préceptes ou l'exemple d'une seule personne. La sympathie du nombre était toute-puissante. D'ailleurs Stow reconnaissait que *la vraie vie d'un enfant est dans ses jeux* (1). Le pré, donc, surtout pour les plus jeunes, était la partie la plus importante de l'école. Mais un pré dépourvu de surveillance aurait très peu d'avantages sur la vie des rues. Le rôle du maître était d'être toujours présent aux jeux, non pour les gêner, mais pour y prendre part en bon camarade, écartant ainsi d'une façon subtile toute parole répréhensible, toute action méchante, toute mauvaise manière, créant l'habitude d'agir honorablement, non par les préceptes, mais par le fait même. Le pré était le vrai monde des petits, révélant leurs sentiments naturels et leurs tendances de caractère.

Les corrections d'ailleurs ne devaient pas se faire sur un simple mot du maître, mais, moralement jugé par le

(1) *Training System,* p. 3.

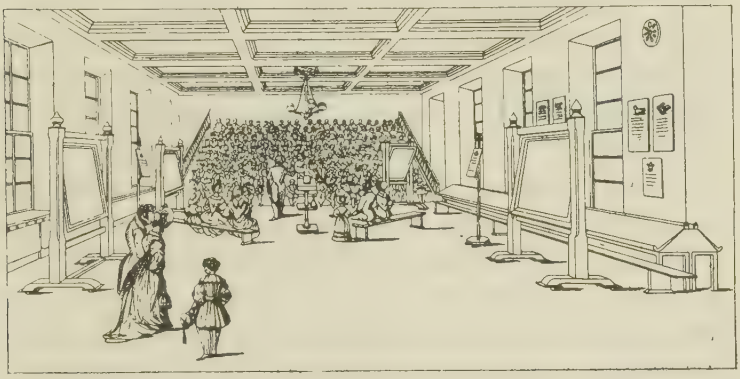
nombre de ses camarades, le malfaiteur sentirait beaucoup plus la force de cette punition. Après les jeux les leçons devaient toujours commencer par une courte revue (sans mentionner aucun nom) de ce que le maître avait trouvé à critiquer dans le pré, à propos d'actes, soit d'injustice, soit de cruauté, soit d'égoïsme. Les punitions corporelles étaient totalement défendues.

L'ÉCOLE DÉCOUVERTE DE STOW

Stow écrivit beaucoup sur l'importance du préau découvert et soutenait que le moment et l'endroit de l'exercice physique et des jeux formaient la meilleure scène pour « découvrir à chaque petit homme ce qu'il est, et pour essayer de le développer en l'homme qu'il devrait être (1). » Cette école découverte était garnie d'appareils gymnastiques, du nécessaire pour les amusements enfantins, et même d'arbres fruitiers, d'arbustes et de fleurs que les enfants étaient encouragés à soigner, tout en subissant ainsi des épreuves contre la tentation. « La cour de jeux, dit Stow ailleurs, par ses effets sur le caractère moral, et en encourageant les habitudes d'ordre,

(1) *Memoir*, p. 93.

d'obéissance et de propreté, forme les trois quarts de la valeur de ce qui est particulier à mon système... et toute école n'ayant pas un préau découvert, surveillé par les maîtres, est dépourvue de la meilleure, sinon la seule, opportunité de développer des enfants moralement et physiquement (1). »



L'ÉCOLE COUVERTE DE STOW

A l'intérieur, la nécessité de tenir compte et de profiter de la sympathie du nombre exigeait un arrangement qui convînt à une méthode d'enseignement simultané. Pour ce but, Stow eut l'idée d'introduire, dans chaque classe, des galeries arrangées de façon à ce que le maître vît chaque élève facilement et en fût également vu. Cette partie de la salle ne servait pas à tous les besoins de la classe, et les enfants ne s'y mettaient que pour les leçons simultanées. Stow la considérait comme le deuxième élément absolument indispensable au mécanisme des écoles. Bien arrangée, elle permettait au maître ou « éleveur », comme Stow préférait l'appeler, d'avoir des mouvements réguliers et bien ordonnés dans les exercices de classe, d'arrêter et de garder l'attention

(1) *Memoir*, p. 124-125.

de tout le monde. Les explications sur le tableau noir, ou au moyen d'objets naturels, étaient plus facilement suivies; les questions et réponses simultanées pouvaient être mieux posées et contrôlées, chaque élève pouvant voir tous ses camarades aussi bien que le maître sans introduire de confusion. Pour les lectures d'ensemble, les chants, les répétitions, elle offrait de grands avantages; et le temps ainsi gagné par la simplification de la discipline, permettait au directeur de faire la revue de la conduite du préau, revue à laquelle l'arrangement de la galerie se prêtait admirablement, puisque chaque mouvement, chaque geste, chaque expression de l'*éleveur* était visible à tous (1). Quant aux autres moyens d'aider à un enseignement intelligent, Stow adopta la pratique de Pestalozzi, de garnir les murs de tableaux représentant des animaux ou des objets rares, et des dessins géométriques (2), mais dans sa méthode, il s'en servait d'une manière beaucoup plus complète que Pestalozzi.

Pour Stow la méthode était plus importante que la matière, et c'est ce qui explique le fait que, quoiqu'il regardât le contenu de la Bible comme la seule chose essentielle à apprendre, son enseignement représentait l'idée la plus large qu'on eût encore vue, de la culture générale. La Bible était en effet la base de l'instruction dans toutes les classes, mais comme l'instruction n'avait de valeur que par sa façon de se donner, cet enseignement devait à chaque instant se conformer aux règles de simplicité, d'intelligence et de développement personnel. Rien de la Bible ne devait être enseigné à des enfants qui ne le comprenaient pas; ce qu'il leur fallait, c'étaient les simples doctrines du christianisme et la

(1) *Training System*, p. 98-107.
(2) *System*, p. 141 ; *Memoir*, p. 105-109.

morale. La lecture d'un passage de la Bible devait comprendre la réduction de chaque idée à ses plus simples termes. Les comparaisons, les similitudes, les analogies, qui forment le fond de la méthode des écrivains bibliques, étaient les parties les plus importantes, car seulement par leurs analyses pourrait-on arriver à comprendre l'idée complexe. Les leçons, donc, devenaient des leçons de géographie, d'histoire, d'histoire naturelle, de géologie, même de chimie; et, comme on le voit par les nombreuses leçons dont Stow donne les esquisses, l'étude d'un seul passage de la Bible, représentait plusieurs leçons réelles de grande variété, de science élémentaire ou de sujets analogues.

L'étude de la Bible était ainsi devenue tout simplement l'unité morale reliant toutes les leçons, qui n'étaient nullement gênées ou réduites par le cadre dans lequel elles tombaient. Stow encourageait toute espèce de leçon laïque, donnant, avec un esprit bien en avance sur son temps, des plans d'études élémentaires dans toutes les sciences, y compris l'agriculture (1). Dans toutes ses leçons, le maître devait autant que possible, et c'était là la mesure de sa capacité d'enseigner, en employant des questions et des ellipses mélangées d'explications, faire travailler toute la classe simultanément à se dépeindre à elle-même chaque objet ou chaque idée. Comme Stow le disait souvent, les peintures murales étaient limitées en nombre, et ne faisaient pas nécessairement travailler l'esprit de l'élève, tandis que les peintures en paroles n'avaient aucune limite, et non seulement encourageaient un effort cérébral de la part de chaque élève, mais en même temps lui donnaient l'habitude de penser en images bien nettes. Stow se disait

(1) *System,* p. 202-210 ; Heitch, *Practical Educationists,* p. 208-213.

que plus l'enfant penserait clairement, et plus il connaîtrait de choses exactes, mieux il comprendrait la lecture de la Bible et les leçons qu'on pourrait en tirer. C'était le devoir de l'éleveur de viser toujours ce but du développement moral, et, par sa surveillance des heures de jeux, de faire attention à sa mise en pratique. On peut avoir son jugement personnel sur la valeur de l'idée de faire contribuer toutes les leçons à l'étude de la Bible, mais on ne peut rester sans admiration devant l'enthousiasme avec lequel Stow prêchait l'intelligence dans l'instruction, le travail individuel au lieu du « bourrage », et surtout la conversion de toute instruction en bonne conduite. Une leçon, disait-il, n'est pas *donnée* avant qu'elle ne soit *reçue* : elle s'est seulement *offerte* (1).

Tout en admirant le système de Pestalozzi, il le trouvait incomplet. « M. Stow, dit son biographe, ne commença pas par cette théorie que l'esprit des élèves doit être développé au moyen des sens et par des mots seulement. Il se faisait une idée plus exacte de la nature humaine; il y reconnaissait des instincts, des sympathies sociales, des raisonnements naissants et des éléments moraux qui devaient être soigneusement cultivés, et cela, il essayait de le faire harmonieusement. Il n'adopta pas la base triple de Pestalozzi; mais ayant remarqué l'ignorance des enfants à propos des objets les plus usuels de leurs habitations, il commença par les pousser à rechercher, à observer et à réfléchir sur ce qui, jusqu'alors, avait semblé insignifiant. Leur crayon, leur ardoise, leurs souliers, le charbon, le gaz, l'air, devinrent des instruments propres à éveiller leur pensée, et le chien, le chat, les chevaux conduisaient à l'histoire naturelle. Un monde nouveau apparut dans les choses

(1) *System*, p. 60.

ordinaires, et les leçons élevaient toujours la pensée vers des idées religieuses et de haute morale (1). »

Notons, enfin, avant d'examiner le travail des étudiants, l'importance qu'il attachait à la classification des élèves et à l'absence de prix, et ses opinions sur les rapports des deux sexes à l'école.

La classification des élèves d'après l'âge et les capacités suivait naturellement dans un système simultané. Dans une famille, un enfant sympathise le plus avec celui qui est, ou peut se mettre, à son niveau ; dans leurs jeux, les petits se mettent naturellement avec ceux de leur âge. Dans une classe, donc, la sympathie du nombre ne développera tous les élèves qu'à condition qu'il n'y ait pas assez de différence entre eux pour que l'un ou l'autre puisse se figurer très au-dessous ou au-dessus des autres. La classification est la condition nécessaire pour permettre que tous aient la même occasion de faire des progrès continus. L'ancien système n'admettait pas qu'il fût utile de faire les travaux différents dans des endroits différents. Le nouveau régime procurait les plus grands progrès dans toutes les branches de l'instruction (2).

Un des points les plus critiqués de sa pratique était son abolition des places en classe et des prix, mais sur ce principe il était irréductible. Ses objections contre l'ancien système étaient à la fois morales et pratiques. Dans un enseignement dont le but était surtout moral, il ne voyait pas la possibilité de différencier de si près entre deux élèves, pour dire qu'un tel avait eu plus de mérite qu'un tel autre. Les prix sont forcément décernés en grande partie par des critériums de mémoire ou

---

(1) *Memoir*, p. 299-300.
(2) *Ibid.*, p. 306 ; *System*, p. 81.

d'instruction, et admettre la justice d'un tel procédé aurait été fausser toute sa pratique. D'ailleurs, il trouvait que donner des places en classe d'après les meilleures réponses était aussi injuste, puisque par des réponses individuelles on ne pouvait juger lesquels des enfants avaient fait le plus grand effort intellectuel. Donner de telles récompenses amenait à la fois un trop grand orgueil chez les vainqueurs et une trop grande dépression chez les vaincus, et détournait inévitablement les élèves de l'idée de n'avancer que dans un but purement moral. Il ne méprisait pas l'émulation ; mais il trouvait que le travail simultané et le plaisir momentané de l'élève habile devant ses camarades, qui le jugeaient intérieurement, suffisaient pour l'entretenir dans des limites naturelles. Toute réponse juste était un honneur et, sous l'influence d'un bon éleveur, cette distinction morale donnait toute l'extension possible à une rivalité saine (1).

Dans son opinion convaincue que les deux sexes doivent, autant que les matières de l'instruction le permettent, être ensemble, Stow n'apportait rien de nouveau à la pratique en Écosse, mais il arrêtait un mouvement venu dernièrement de l'Angleterre, surtout parmi les hautes classes de la société, de séparer entièrement les filles des garçons. Stow basait sa pensée comme toujours sur l'idée morale. La famille est l'unité morale, et dans la famille, les filles et les garçons sont élevés ensemble. L'école remplace la famille pendant une partie de la journée; les mêmes conditions doivent donc y régner autant que possible. Son expérience lui enseignait que tous profitaient de ce contact. Les filles en devenaient plus activement intellectuelles, les garçons plus activement sentimentaux. L'influence morale de cette mise

(1) *System*, p. 177-183.

en présence est bonne pour tous les deux et forme la meilleure préparation pour leur coopération éclairée dans la société ordinaire. Même pour les jeux, il voulait qu'ils soient dans le même endroit. C'était la meilleure école de la délicatesse et de l'appréciation mutuelle.

Quant aux dangers des abus, il ne les ignorait pas, mais, très justement, voyait dans le rôle d'éleveur qu'il attribuait aux maîtres ou aux maîtresses la meilleure façon de les éviter. Les dangers à l'approche de l'adolescence lui paraissaient plus grands et plus violents dans un régime de séparation. L'éducation pour lui était le développement moral ; et la surveillance aimable en présence des possibilités du mal était la meilleure préparation pour la bonne tenue dans l'avenir de liberté. A quoi bon les préceptes sans l'occasion de les faire observer (1) ? Sa pratique à ce sujet coïncidait avec le principe général qu'il énonçait ailleurs. Pour développer moralement (*to train*) des enfants, il faut non pas enlever les choses de leur chemin, mais les *mettre* dans leur chemin (2). La pratique subséquente des écoles primaires, et en grande partie des écoles secondaires, en Écosse a donné raison au jugement de Stow.

Si l'espace nous permettait de particulariser encore plus, d'étudier son grand soin des conditions sanitaires, de regarder de près ses méthodes didactiques — l'absence des livres jusqu'à l'âge de six ans — le système phonique d'apprendre la lecture — la nature concrète des leçons d'arithmétique — son emploi de l'induction dans les expériences des sciences naturelles — et bien d'autres — on verrait que, là aussi, il montrait le chemin juste de la pédagogie. « Toutes les améliorations,

(1) *System*, p. 117-127.
(2) *Ibid.*, p. 423.

disait plus tard Lord Lansdowne, Lord Président du Conseil Privé — toutes les améliorations dignes de mention dans l'éducation qui ont paru ces dernières années en Angleterre ont pris leur source à l'École Normale de Glasgow (1). »

Quant aux étudiants, il faut d'abord constater que, comme dans les écoles, Stow recevait les membres des deux sexes dans la même institution, quoiqu'ils ne fissent pas tous leurs travaux ensemble. Il ne voyait aucune raison de discipline pour les séparer complètement et, puisqu'il n'y avait pas d'internat, les arrangements étaient assez simples. La combinaison d'instituteurs et d'institutrices n'a jamais produit de mauvais résultats, et continue dans la plupart des Écoles Normales jusqu'à aujourd'hui.

Un séminaire normal peut donner à ses étudiants de l'instruction dans les différentes matières d'enseignement, ou il peut borner son attention aux méthodes de transmettre ces connaissances. L'établissement de Glasgow combinait ces deux buts, mais considérait comme objet principal la *manière* d'instruire l'enfant et de développer sa nature morale. C'était d'autant plus facile de donner la plus grande partie du temps à cet apprentissage, que nul étudiant n'était admis qui ne savait pas déjà le nécessaire de l'instruction primaire. Les étudiantes, pour la plupart, ne se destinaient pas à l'éducation secondaire ; et, quant aux étudiants, un grand nombre d'entre eux avaient déjà une culture développée, voire une éducation universitaire. Les autorités en Angleterre avaient remarqué le fait avec envie. « En Écosse, constatait leur délégué, des facilités particulières existaient pour procurer les services de telles personnes,

(1) *Memoir*, p. 220.

parce que les Universités écossaises attiraient à elles des individus des classes moyennes et des classes plus humbles, qui acquéraient une grande quantité de connaissances en suivant les cours des différentes Universités mais qui, après, n'avaient pas réussi à obtenir de situation comme précepteurs de famille, ni à se faire nommer pasteur d'aucune paroisse. De telles personnes étaient toutes prêtes à pouvoir profiter en peu de temps d'un enseignement pédagogique (1). »

Les trois quarts des postulants reçus avaient fait leurs études latines, et le tiers y avaient ajouté le grec et les mathématiques (2).

Sans exception, les étudiants étaient placés en premier lieu dans l'école enfantine (de 2 ou 3 à 6 ans). On les mettait ainsi, dès le commencement, dans la nécessité de rechercher la simplicité de pensée et d'expression qui est une qualité essentielle pour celui qui veut se mettre à la portée des enfants. Durant tout leur séjour au « séminaire », ces candidats à l'enseignement devaient fréquenter à tour de rôle, et pendant une quinzaine de jours à la fois, les trois divisions de l'école modèle : école élémentaire, école moyenne (6 à 9 ans), école avancée (9 à 14 ou 15). Pendant plusieurs heures par jour, ils y faisaient la classe, ou observaient soigneusement les maîtres réguliers. Le reste de la journée, on s'occupait à écouter des critiques de méthode et à approfondir la grammaire, la géographie, l'histoire, les sciences, là où elles faisaient défaut, ou à étudier la musique et la déclamation.

En dehors des critiques, les étudiants s'exerçaient dans

---

(1) Sir J. K. Shuttleworth, *Report on Education of the Poorer Classes, Evidence,* 5 mars 1838.

(2) *System,* p. 489.

le *training*, avec des groupes d'élèves, une heure et demie par jour, sous la surveillance du directeur du département d'où venaient les classes, le sous-directeur remplaçant celui-ci en son absence. Une journée entière par semaine, ils assistaient aux classes en simples spectateurs ; tous les deux jours, ils s'exerçaient sous la surveillance du directeur général, soit dans l'école couverte, soit dans le pré. Deux fois par semaine, chaque étudiant devait écrire un thème sur une leçon faite devant lui, avec des observations de méthode. Les étudiantes donnaient leur attention particulièrement aux classes des enfants âgés de 2 à 9 ans, et à l'école industrielle de filles (1).

Les critiques constituaient la partie la plus active de la direction. Elles étaient de deux espèces : les critiques particulières et les leçons publiques. Stow les dirigeait personnellement. Une personne qui y prit part, en a laissé une description. « Dans les critiques privées, les étudiants étaient rangés sur les bancs de la galerie et répondaient comme des enfants pendant qu'un des leurs faisait une leçon de lecture, d'épellation, d'arithmétique ou de catéchisme. La critique était donnée par Stow et un directeur actif, pendant la leçon ; la tenue, la matière, le regard, l'intonation, la forme des questions, tout était repris, exposé, corrigé avec douceur, mais effectivement. Les jeunes filles donnaient leurs leçons pareillement, dans une salle à part, et subissaient le même traitement. Il ne suffisait pas de connaître les principes, il fallait savoir les mettre en pratique. »

Cette méthode était un peu trompeuse, les adultes ne pouvaient pas remplacer parfaitement les enfants, mais au moins cela permettait de toucher du doigt toutes les

(1) *System*, p. 480-488.

fautes à l'instant où elles étaient commises, et formait une préparation presque nécessaire aux leçons publiques.

« Il n'y avait peut-être nulle partie de l'enseignement normal plus intéressante que les leçons publiques. Le plan inventé par M. Stow était contrôlé par lui, de façon à le rendre toujours effectif. Sa fermeté et son amabilité l'empêchaient de devenir une source de rivalité irritante et personnelle. Une semaine à l'avance, on prévenait quatre étudiants à la fois de préparer chacun une leçon. Les quatre leçons embrassaient une narration ou une figure biblique, un objet, une lecture expliquée, et un fait ou une loi de science naturelle. Quand les enfants avaient pris place dans la galerie et que les étudiants étaient assemblés en leur présence, chacun des quatre étudiants donnait sa leçon à son tour. De dix à quinze minutes étaient allouées à chaque leçon. Les maîtres notaient silencieusement, non seulement chaque défaut de prononciation, de manière, d'arrangement de la leçon, de la formation des ellipses, de la méthode de poser les questions, mais aussi tout ce qui méritait des louanges. C'était un moment pénible, mais ces exercices donnaient à l'instituteur plus de confiance et d'aise dans la direction subséquente de sa propre école, et forçaient chacun à bien étudier sa leçon et à rechercher les meilleurs moyens de garder l'attention des élèves.

« Nulle observation n'était faite en présence de ceux-là. A la fin, les étudiants, les directeurs de chaque département, le recteur et M. Stow se retiraient dans le Hall des Étudiants où, sous la présidence du directeur, la critique des leçons avait lieu, la discussion étant ouverte par une courte exposition ou défense de la part de ceux qui avaient donné les leçons. Leurs camarades continuaient le débat. Aucun de ceux qui ont écouté ces leçons et les critiques qui s'ensuivaient, ne peut oublier

les éloges francs, spontanés et cordiaux, le blâme indulgent, l'humour ouvert ou subtil des critiques expérimentés, et les remarques timides, hésitantes des commençants. Quelquefois on analysait les leçons et on soutenait la discussion de manière à montrer combien profondément quelques-uns des instituteurs ou des maîtres cherchaient à définir la philosophie de l'éducation, et à faire de l'esprit humain leur étude. On apprenait ainsi à parler avec exactitude et aisance, à observer soigneusement, à se traiter les uns les autres avec respect, et à penser. A nulle partie de l'œuvre de Stow dans l'enseignement pratique des instituteurs on ne doit attacher plus d'importance qu'à celle-ci. Elle contribuait beaucoup à l'efficacité subséquente du maître d'école et diffusait un plus grand esprit de corps (1). »

A travers les ouvrages de Stow, on trouve sa pensée concentrée dans des aphorismes justes et féconds, et quelques-uns méritent d'être cités avant que nous ne poursuivions l'histoire du développement de son œuvre.

Rappelons d'abord deux d'entre eux que nous avons déjà remarqués :

« La vie réelle d'un enfant est dans ses jeux.

« Une leçon n'est pas *donnée* avant qu'elle soit *reçue :* elle est seulement *offerte.* »

Et d'autres :

« On peut instruire sans enseigner (*train*), on ne peut enseigner sans instruire.

« La simplicité est la plus haute qualité chez un maître d'école.

« Savoir n'est rien, savoir faire est tout.

« Toutes les matières d'instruction doivent s'assembler en queue d'aronde.

---

(1) *Memoir*, p. 156-159.

« Nourrissez toujours, ne bourrez jamais.

« La question pompe l'eau du puits, l'ellipse dirige son cours, le maître la filtre et la restitue pure à toute la classe.

« Rien ne peut justifier le sacrifice des intérêts moraux aux intérêts intellectuels.

« L'enseignement ne doit pas être tant l'acquisition de connaissances que le don d'une clef à tous les sujets.

« Ne dites pas à un enfant : « Tu es désobéissant »; rendez-le obéissant.

« Pour bien élever les enfants, amusez-les beaucoup.

« L'observation : « Ne faites pas comme je fais, mais faites comme je vous dis de faire », ne conviendra pas à un « éleveur. »

Les étudiants payaient une somme de trois guinées (presque 80 francs) pour tout l'enseignement donné à l'institution, qu'ils y restassent six, neuf ou douze mois (1). Stow ne trouvait pas ce stage assez long, mais les étudiants n'étant pas riches et vivant à leurs propres frais à Glasgow, et l'État n'aidant pas suffisamment, Stow était dans l'impossibilité d'élever la durée minimum de six à douze mois (2). Le grand nombre de ceux qui désiraient profiter de l'École Normale entrait aussi en ligne de compte pour empêcher de les garder plus longtemps (3).

En attendant, la capitale avait commencé à s'intéresser à un mouvement analogue. L'attention publique avait été attirée sur les nouveautés de méthode introduites par Wood. En même temps, on déplorait la mauvaise

---

(1) *System,* p. 489.
(2) *Ibid.,* p. 479.
(3) *Evidence on Education of Poorer Classes,* 5 mars 1838.

préparation de beaucoup d'entre ces jeunes gens envoyés par l'Église et par les Sociétés philanthropiques pour diriger des écoles dans les Hautes-Terres. On suggéra que ces néophytes de l'enseignement ne pourraient mieux faire que de voir de près les nouveaux procédés dans quelques-unes des écoles « sessionnales » d'Édimbourg. A partir de 1826 donc, l'Église donna à quelques-uns des maîtres nommés dans les Hautes-Terres la facilité de visiter l'une ou l'autre de ces écoles. L'Assemblée, trouvant que cette innovation produisait de bons résultats, décida au bout de quelques années de lui donner une forme plus nettement normale. Cette transformation se fit sans difficulté, car l'Église se chargea de l'entretien de l'école de Wood sous les nouvelles conditions. Les directeurs transmirent tous leurs pouvoirs et droits de propriété au Comité d'Éducation de l'Église et, en 1837, l'institution reçut le nom d'École Normale et Sessionale d'Édimbourg.

Un « maître de méthode » avait été ajouté au personnel, mais, à part les garanties ainsi assurées d'un stage plus profitable à l'école, l'étendue de l'institution resta assez limitée. Le privilège d'y étudier les méthodes d'enseignement était, sauf quelques exceptions, restreint à ceux que l'Église destinait à diriger ses écoles charitables (1). En revanche, l'Église allouait à chacun des élèves étudiants une somme de dix schellings (fr. 12.50) par semaine comme frais de séjour pendant toute la durée de leur stage. Cette durée dépendait entièrement du progrès individuel, certifié par Wood.

Les avantages d'une préparation professionnelle ne pouvaient longtemps rester dans ce cadre étroit. L'œuvre de Stow à Glasgow avait servi à proclamer la nécessité

(1) *Report on Presbytery Returns, 1839*, p. 37-39.

d'un établissement qui pût plus amplement pourvoir les futurs maîtres (en particulier les primaires) d'une connaissance approfondie de leur métier, tant au point de vue de la méthode qu'à celui des matières d'instruction. On décida donc de suivre l'exemple de la ville-sœur en cherchant à trouver les fonds pour construire et soutenir une institution plus digne du nom d'École Normale (1).

Il est à remarquer que si ces deux écoles, celle de Glasgow et celle d'Édimbourg, eurent leur origine dans un désir égal de porter remède à la condition lamentable des enfants pauvres (surtout dans les villes) et, dans le nouvel idéal de développer le talent pédagogique des maîtres, l'école de Glasgow avait pour but immédiat le « training » de ceux-ci en vue d'un enseignement essentiellement moral, tandis que celle d'Édimbourg cherchait premièrement à répandre la connaissance d'une méthode « intellectuelle » (2).

L'établissement admirable de Stow, érigé en 1837, avait été placé sur une base financière à laquelle manquaient des éléments de stabilité. Pour payer les dépenses que son entretien entraînait, on avait compté principalement sur la philanthropie publique centralisée par la Société d'Éducation de Glasgow. Les fonds ainsi réalisés ne restèrent pas longtemps au niveau nécessaire. Bientôt, en dépit des appels pressants de son fondateur, il fallut reconnaître que le système volontaire était absolument insuffisant pour les besoins de l'institution et que la faillite était imminente (3).

Dans ces conditions, pour sauver l'œuvre, on fit appel

---

(1) Morgan, *Hist. of Training of Teachers*, p. 16-17.

(2) *Minutes of Council*, 1848, p. 491-492 (Premier Rapport sur les Écoles Normales, mai 1847).

(3) Fraser, *Memoir of Stow*, p. 161-162.

au Comité d'Éducation du Conseil Privé. Basant sa demande sur ce principe que l'École Normale de Glasgow n'avait aucun caractère confessionnel puisque l'on y accueillait des membres de toutes les confessions religieuses, Stow soutint qu'elle accomplissait une œuvre nationale et avait, par conséquent, droit à une subvention gouvernementale (1841).

Un peu plus tard, dans la même année, le Comité d'Éducation de l'Église, qui cherchait également un moyen de suppléer aux défauts du système philanthropique, imita l'initiative de Stow et demanda des subsides au gouvernement pour l'entretien et l'extension de son École Normale à Édimbourg, quoique celle-ci ne pût pas prétendre à la même largeur d'esprit que l'institution de Glasgow.

Le gouvernement résolut de considérer les deux cas ensemble. Sa décision fut rendue le 31 décembre 1841. La date est importante, car elle marque la première subvention de l'État à l'œuvre des Écoles Normales. Sous certaines conditions, le Conseil Privé résolut (1) d'attribuer une première somme de 10.000 livres (fr. 250.000) et une somme annuelle de 1.000 livres (fr. 25.000) pour être partagées en parties égales entre les deux Écoles Normales. Ces sommes devaient être versées entre les mains de l'Église, et une condition essentielle était que la Société de Glasgow transmît l'immeuble de son École et tous ses droits de propriété au Comité d'Éducation de l'Église d'Écosse. Pour Stow, la condition était dure, car il craignait le caractère quasi-confessionnel que cette transmission des pouvoirs semblait forcément donner à l'institution qu'il avait fondée. Mais, ne voyant

(1) L'ordonnance est reproduite *in extenso* dans *Minutes of Council 1848*, p. 514-516.

aucun autre moyen de parer aux nécessités financières, il y consentit quoique lui et quelques-uns de ses collaborateurs restassent personnellement responsables d'une grande partie de la dette qui pesait sur l'établissement. L'École Normale de Glasgow passa donc définitivement sous le contrôle de l'Église.

Quant à l'École d'Édimbourg, fille légitime de l'Église, sa mère ne reçut pas l'aide du gouvernement sans accepter de lourdes responsabilités. Elle n'aurait aucun droit à la subvention initiale si elle ne prenait pas l'engagement de dépenser de ses propres ressources une somme égale pour la construction et l'ameublement du nouveau bâtiment. Les sommes annuelles de 500 livres pour l'École d'Édimbourg et pour celle de Glasgow seraient retenues si l'Église ne dépensait pas annuellement, en plus de tous les frais payés par les élèves et les étudiants, une somme pareille au profit de chacun de ces établissements. Enfin, le Gouvernement se réservait le droit d'inspecter régulièrement ces Écoles et de participer à la nomination des directeurs.

L'Église accepta sans hésiter toutes ces conditions et se mit immédiatement à réunir, en grande partie par des contributions volontaires de la part de ses membres, les fonds dont l'application à cette œuvre était exigée par le gouvernement.

Sur ces entrefaites arriva le grand schisme de 1843, qui pendant un instant menaça de ruiner tous ces beaux projets. Cinq cents pasteurs quittèrent l'Église Établie pour créer l'Église Libre. Le départ simultané d'un immense nombre de fidèles et l'action de la loi qui exigeait que les maîtres de toutes les écoles paroissiales et des établissements charitables fondés par l'Église fussent membres de l'Église Établie, mirent celle-ci en demeure de pourvoir à l'improviste à un nombre extraordinaire

de nominations de maîtres. La situation fut encore plus compliquée par le fait que les directeurs des deux Écoles Normales, avec la majorité de leur personnel et de leurs élèves, s'étaient joints à la nouvelle Église. L'Église Établie, donc, ne permit à aucun (1) de ces professeurs de continuer à enseigner dans ces institutions. Ainsi expulsés des Écoles qu'ils avaient contribué à fonder, encouragés par l'Église Libre, ils décidèrent de créer deux nouvelles Écoles Normales sous la direction de l'organisation schismatique. Cette démarche devenait nécessaire, d'ailleurs, pour préparer adéquatement les maîtres pour les 360 écoles que la nouvelle Église considérait comme son devoir de construire. En 1843 à Édimbourg et en 1845 à Glasgow, les départs formels des professeurs schismatiques, suivis de leurs élèves, eurent lieu au milieu de grandes manifestations publiques.

Ces deux Églises étaient à ce moment aux prises avec de grandes exigences financières, et tout en regrettant la concurrence âpre et les propos amers auxquels des évènements comme ce schisme donnent forcément lieu, la nation doit une reconnaissance presque incommensurable à ces deux Églises pour les sacrifices qu'elles ont alors faits pour maintenir les Écoles Normales.

L'Église Établie, d'un côté, trouva les sommes exigées par le Gouvernement comme condition des subventions; et l'Église Libre, faisant preuve d'une libéralité pareille, fut aidée par l'État dans les mêmes conditions pour la construction et le maintien de ses deux Écoles à Glasgow et à Édimbourg. Toutes les quatre furent bientôt sur un pied d'égalité au point de vue de leur prestige pédagogique.

Nous nous abstiendrons d'entrer dans les détails de

(1) Fraser, *Memoir of Stow*, p. 172.

l'enseignement donné aux étudiants. Les quatre Écoles étaient conduites suivant des principes ressemblant plus ou moins à ceux que nous avons vu mettre en pratique par Stow à Glasgow. Pendant vingt heures par semaine on donnait l'instruction pure et simple comme dans les meilleures écoles secondaires. Chaque jour on passait trois heures à l'école modèle étudiant les principes de méthode par la pratique et en écoutant des conférences sur la pédagogie (1).

Depuis le commencement on distinguait deux classes d'étudiants correspondant plus ou moins à une division entre ceux qui n'aspiraient qu'à l'enseignement primaire et ceux qui pouvaient entrer dans les écoles secondaires (2). Ces derniers, dans l'examen d'entrée, devaient faire preuve d'une certaine connaissance du latin, du grec, de la géométrie et de l'algèbre; et leur instruction pendant leur stage comprenait des leçons plus avancées dans ces matières. Leurs certificats de fin d'études normales portaient mention de leurs progrès à cet égard.

Les Églises profitaient des sommes mises à leur disposition pour offrir gratuitement tous les avantages de chacune des Écoles Normales à trente candidats annuellement. Ces trente, choisis d'après un concours, recevaient aussi une indemnité pour leurs frais de séjour. A Édimbourg ils étaient pendant quelque temps tenus à l'internat. Il est à noter pourtant qu'en 1862 le Gouvernement constata que l'externat libre était la coutume en Écosse, et que, contrairement à ce que l'on a été forcé de faire en Angleterre, nul règlement n'y a jamais été nécessaire pour établir des externats à côté des internats (3).

---

(1) Rapport de Gordon, *Minutes of Council 1848,* p. 509.
(2) *Ibid.,* p. 506.
(3) Balfour, *Educational Systems,* p. 146.

En plus des étudiants accueillis gratuitement, un nombre limité pouvait être reçu en payant des frais assez modérés. La même condition s'appliquait aux femmes qui voulaient fréquenter ces institutions en vue de se préparer pour l'enseignement élémentaire ou industriel des jeunes filles (1).

Après l'année 1845 la durée minimum du stage normal était de 18 mois, durée à laquelle on substitua bientôt deux années scolaires. Notons enfin que l'on ne posa aucune barrière confessionnelle pour les étudiants à l'entrée de ces Écoles, et dans la pratique la direction ecclésiastique n'a jamais eu une contre-partie appréciable dans les croyances religieuses des jeunes gens de l'une ou de l'autre institution.

A la fin de l'année 1846 le Comité d'Éducation du Conseil Privé publia une ordonnance (2), applicable à toute la Grande-Bretagne, qui appuya, plutôt maladroitement (en Écosse), sur l'*instruction générale* des Écoles Normales avec une vigueur contre laquelle il a fallu lutter jusqu'à l'heure actuelle pour réagir effectivement. En Angleterre l'insuccès notoire des moniteurs de Bell, accueillis avec enthousiasme dans cette partie de la Grande Bretagne, avait attiré l'attention du public sur l'ignorance scandaleuse des maîtres d'école. Pour remédier à cet état de choses l'on créa officiellement l'élève-maître et on remania le système des subventions aux Écoles Normales. L'élève-maître devait passer un examen de fin d'études primaires et avoir 13 ans révolus avant de cesser d'être simple écolier. Il ne pouvait d'ailleurs entrer, en aucune façon, dans le corps enseignant, sans prendre l'engagement d'un apprentissage

(1) *Rapport* de Gordon, p. 510-511.
(2) Balfour, *Educational Systems*, p. 10.

de cinq ans. Ces cinq ans devaient être occupés à la continuation des études, supplémentée d'une permission d'aider les maîtres à certaines heures dans les classes élémentaires. Des subventions gouvernementales seraient allouées annuellement aux élèves-maîtres si les rapports sur leurs progrès dans leurs études étaient satisfaisants. Finalement, au bout de la cinquième année, ils devaient concourir pour l'examen d'entrée dans une École Normale. Ceux qui atteignaient un certain niveau dans cet examen recevraient le titre d' « Écoliers de la Reine » (*Queen's Scholars*) qui leur donnerait droit à une somme annuelle de 20 à 25 livres (500 à 625 fr.) pendant leur séjour à l'École Normale. Là ils devaient prendre l'engagement d'entrer, pour quelques années au moins, dans l'enseignement public.

Les subventions gouvernementales, offrant aux personnes de situation médiocre un moyen de s'avancer gratuitement vers les branches supérieures de l'éducation, ne tardèrent pas à donner une impulsion au système d'élèves-maîtres (ou maîtresses), résultat que les efforts de Bell avaient complètement manqué de produire en Écosse.

Le premier effet de cette nouvelle création fut de porter une grave atteinte au caractère de préparation morale et disciplinaire (*training*) des Écoles Normales. Se recrutant maintenant parmi ces élèves-maîtres, poussées par la préparation antérieure de ces derniers et par les exigences du gouvernement à l'égard des examens pour marquer le progrès des étudiants, elles se voyaient peu à peu entraînées à porter une très grande attention sur les dispositions pour l'instruction générale des étudiants. Stow, entre autres, s'aperçut de ce changement et protesta contre sa conséquence naturelle, le manque de temps pour observer et inculquer la philosophie et la

pratique du *training*. Il alla même jusqu'à plaider pour la création d'académies spéciales, pour l'instruction générale des futurs maîtres et maîtresses, laissant les Écoles Normales libres de s'occuper uniquement des méthodes de bien élever les enfants et de les instruire (1). Mais l'opinion publique du moment ne soutint pas cette proposition. Le système de subvention des Étudiants Normaux, inauguré en 1846 comme un expédient provisoire (2), se consolida et ne reçut aucune modification essentielle dans les années suivantes. Ainsi, les Écoles Normales continuèrent à remplir les fonctions d'écoles secondaires et d'Universités, en même temps que leur devoir spécifique de préparation professionnelle. En laissant son règlement intact, l'État avait également consacré définitivement (en Angleterre comme en Écosse) la direction de toutes les Écoles Normales par les différentes Églises.

L'Église Établie et l'Église Libre ne donnaient, comme nous l'avons dit, aucun caractère confessionnel à leurs Écoles Normales, en ce qui concernait les étudiants. Les Églises Épiscopale et Catholique, cependant, en vue des besoins particuliers de leurs fidèles, conçurent le désir de fonder des Écoles Normales où, sans exiger officiellement aucune croyance spéciale, les arrangements pour l'enseignement religieux pourraient mieux convenir à leurs cultes respectifs. L'Église Épiscopale réussit à établir une telle École à Édimbourg en 1850. Destinée d'abord exclusivement à des hommes, elle changea sa nature en 1866, devenant alors une École Normale de femmes. L'Église Catholique Romaine ne réussit à mettre sur pied une École Normale sous ses

(1) Fraser, *Memoir of Stow*, p. 192, 199.
(2) Balfour, *Educ. Systems*, p. 11.

auspices qu'en 1895. Commençant avec 50 étudiants, elle en a maintenant 140. Elle se trouve à Glasgow.

Dans l'intervalle, la loi scolaire de 1872 avait fait demander davantage de maîtres et maîtresses ayant fait des études normales (1). Pour répondre à ces besoins, l'Église Établie ouvrit à Aberdeen, en 1874, une autre École Normale d'abord pour des futures maîtresses, puis, plus tard, recevant des étudiants des deux sexes. A son instar, l'Église Libre établit à la même époque encore une École dans la même ville. Il y a ainsi huit Écoles Normales en Écosse (dont une exclusivement pour des femmes), toutes ouvertes (officiellement) à toutes les confessions religieuses, toutes offrant un enseignement secondaire et supérieur et une préparation professionnelle, d'accord avec les recommandations du Gouvernement ou de ses inspecteurs, et toutes recevant des subventions de l'État, d'après un principe identique.

Rappelons enfin que notre étude des Écoles Normales reste très incomplète, à cause de la nécessité d'écarter l'enseignement universitaire de cet ouvrage. Depuis très longtemps les Écoles Normales de l'Écosse ont encouragé leurs étudiants à suivre les cours des Universités en vue de la licence et des autres grades. En 1873, le Gouvernement prêta son concours à cette tendance louable, en autorisant les Écoles Normales à payer les inscriptions (plus de 650 fr. pour chaque licence) des meilleurs « écoliers de la reine » à l'Université, en comptant ces sommes dans les dépenses générales dont le Gouvernement payait les trois quarts. Les rapports entre les Universités et les Écoles Normales furent rendus encore plus intimes par la création, en 1895, de Comités universitaires spécialement destinés à surveiller les

(1) Morgan, *Hist. of Training of Teachers*, p. 21.

combinaisons d'études normales avec des études universitaires.

On a pu voir que les Écoles Normales ne font pas de distinction bien nette entre la préparation pour l'enseignement primaire et celle pour l'enseignement secondaire. Certains candidats peuvent continuer l'instruction générale un peu plus loin que les autres, et y ajouter des études supérieures ailleurs, mais les Écoles Normales ne donnent qu'un diplôme uniforme, portant mention, cependant, des études de chaque élève. La nomination des jeunes maîtres à des écoles primaires ou secondaires dépend en partie de la valeur des certificats qu'ils peuvent produire, mais aussi en grande partie du hasard des choix locaux. La Commission parlementaire de 1867 trouva que dans les Écoles de Villes, qui appuyaient particulièrement sur le côté secondaire de leur enseignement, 70 pour cent des maîtres avaient étudié à une Université (et dont la moitié avaient pris des grades), et 10 pour cent étaient sortis des Écoles Normales. Ces dernières avaient aussi fourni la plupart des maîtres aux écoles particulières (1). Aujourd'hui les conditions ont beaucoup changé; et, quoique le Gouvernement n'ait pas encore fixé un minimum pour les connaissances des aspirants à l'enseignement secondaire, la grande majorité d'entre eux ont reçu un *training* professionnel, et sont au moins maîtres ès arts, ou licenciés ès sciences. Une seule École Normale exclusivement réservée à une préparation pour l'enseignement secondaire a été fondée en Écosse. C'est celle de Saint-Georges, à Édimbourg, qui doit son origine à une initiative privée. Elle fut ouverte en 1886 et n'admet que des étudiantes. Les conditions exigées des candi-

(1) Balfour, *Educ. Systems*, p. 232.

dates sont d'avoir 19 ans révolus et de faire preuve d'une bonne éducation générale.

« Les étudiantes suivent les cours de ce collège pendant dix mois, d'octobre à juillet, divisés en trois sessions, et l'instruction se borne à la Théorie, à l'Histoire et à l'Art de l'Éducation. Pendant les deux premières sessions les étudiantes suivent le cours de Pédagogie à l'Université et des conférences faites au collège. Le travail pratique continue pendant les dix mois et comprend l'enseignement de classes dans plusieurs des écoles secondaires d'Édimbourg. Quand des étudiantes se sont spécialisées dans quelque branche des études on leur donne des occasions d'enseigner leur sujet spécial et d'observer les méthodes de maîtres ou maîtresses de distinction (1). »

En 1876, les exécuteurs testamentaires du docteur Andrew Bell fondèrent des chaires à Édimbourg et à Saint-André pour professer la Théorie, l'Histoire et la Pratique de l'Éducation, et, en 1893 et 1894 respectivement, les Universités d'Aberdeen et de Glasgow créèrent des maîtrises de conférences dans le même but. Ces chaires formèrent le noyau d'une préparation professionnelle pour l'enseignement secondaire et depuis 1888 l'Université d'Édimbourg y a ajouté un Diplôme de Maître d'École. Pour concourir à ce diplôme il faut d'abord être licencié ès lettres. Le Diplôme est de deux grades : 1° le Diplôme Général pour les licenciés ordinaires, témoignant de leurs aptitudes à enseigner dans une école primaire ; 2° le Diplôme d'Écoles Secondaires, pour les licenciés avec honneurs (espèce d'agrégés), portant sur les aptitudes pour une école secondaire. Les candidats sui-

---

(1) Morgan, *Hist. of Training of Teachers*, p. 24.

vent les cours de Pédagogie, s'exercent dans des écoles secondaires d'Édimbourg au moins huit heures par semaine pendant cinq mois, et passent un examen sur la théorie, l'histoire et l'art de l'éducation.

CONCLUSION

Après avoir suivi de près les détails de l'histoire scolaire de l'Écosse, essayons de coordonner brièvement les différents mouvements que nous avons voulu décrire.

A la veille de sa grande épreuve religieuse l'Écosse pouvait tourner ses regards vers un passé qui ne saurait témoigner d'aucune indifférence de sa part envers les intérêts de l'Éducation. Dans ce pays, l'Église s'était chargée, comme ailleurs, de la direction des écoles, mais, avec une énergie tout à fait particulière, elle y avait fait consacrer par un acte législatif une idée que l'on n'avait acceptée dans aucun autre pays à l'époque. Le décret de 1496, en établissant le principe de l'obligation dans l'enseignement, prépara la voie que l'on devait suivre plus tard pour démocratiser et universaliser l'éducation. L'enseignement populaire dans les paroisses s'ajouta très honorablement aux influences extérieures pour amener un niveau général d'intelligence rudimentaire mais éveillée parmi le peuple ; et certaines villes se rendirent compte de la nécessité de profiter de leurs avantages spéciaux pour encourager le développement de l'enseignement secondaire.

Heureusement ce mouvement vers l'expansion d'une culture élémentaire était déjà en pleine vigueur depuis

plus d'un siècle, et une certaine tradition scolaire s'était formée, entretenue parmi la classe des étudiants par la fréquentation des Universités européennes ; car, autrement, la déchéance morale de l'Église au XVI^e^ siècle, que tous les historiens s'accordent à décrire comme plus profonde en Écosse que nulle part ailleurs, aurait suffi pour paralyser la culture populaire à ce moment critique de l'histoire écossaise.

Le souffle de la Réforme arriva juste à point pour ranimer les esprits et raviver le feu intellectuel. Vivement affecté par les doctrines de Luther, le pays mûrissait pour une révolte religieuse. Dans la dégradation morale des dignitaires de l'Église, et dans le mécontentement causé parmi le peuple, et surtout parmi les nobles, par l'action impulsive d'une souveraine qui lia intimement le sort du catholicisme au sien propre, les esprits avancés trouvèrent l'occasion souhaitée, et remportèrent brillamment la victoire pour leurs principes.

A leur éternelle gloire, les occupations onéreuses et multiples, que le raffermissement de leur gouvernement et la pacification de leur pays jetèrent sur leurs épaules, n'empêchèrent pas les réformateurs de penser aux intérêts vitaux de l'éducation. Ils savaient continuer la tradition nationale à l'égard de l'instruction. S'ils se trouvèrent impuissants à défendre les intérêts de la haute érudition aussi remarquablement que leurs coreligionnaires le firent ailleurs, ils sentirent, comme par intuition, la nécessité de concentrer leurs efforts sur la continuation de l'œuvre de leurs prédécesseurs, en cherchant à donner au plus grand nombre de leurs concitoyens la facilité de s'instruire, et en laissant à l'énergie individuelle la recherche des connaissances plus approfondies.

Avec une netteté extraordinaire, leur confiance en

l'avenir de la démocratie les amena à décrire l'organisation d'un système scolaire national. Les grands principes consacrés par la Réforme ailleurs — vulgarisation de l'enseignement, appel à l'intelligence individuelle, échelonnement de l'instruction — s'y retrouvaient. Mais les conditions nationales de l'Écosse firent entrer dans leur plan des vues compréhensives qui étaient sans parallèle à l'étranger à cette époque. Une école dans chaque paroisse, des écoles secondaires dans une dizaine de villes, obligation de profiter de l'instruction, gratuité pour les pauvres — le tout soumis à un contrôle local par un corps d'hommes en grande partie choisi ou élu par le peuple en général — ceci dépassait de beaucoup les exploits des protestants en Suisse ou en Allemagne.

Mais tous ces beaux projets étaient destinés à rester encore longtemps à l'état de rêve. Devant à l'aide matérielle de la noblesse sa position reconnue, le clergé réformé se trouvait à son tour à la merci des mêmes intérêts temporels qui l'avaient amené au pouvoir. L'idéal scolaire avait été trouvé, mais la lutte pour les bienfaits qu'il annonçait venait seulement de commencer.

Si la Réforme n'avait réussi qu'à dépeindre cet idéal, la période suivante représente une lutte ardue pour obtenir des résultats pratiques. Pensant surtout aux besoins du plus grand nombre, l'Église reconnut que la chose la plus urgente était l'organisation extérieure des écoles. Se trouvant le seul des pouvoirs publics qui s'intéressât activement à cette question, et ayant découvert qu'elle n'avait pas l'autorité légale suffisante pour réaliser ses vœux à cet égard, elle concentra son attention, d'abord sur le besoin impérieux de voir, intégralement et officiellement reconnue, sa prétention de diriger l'enseignement.

Nous avons vu avec quel acharnement elle poursuivit son but. Forcément la recherche de l'autorité de la part d'une Église devait donner beaucoup d'importance aux questions de dogme ; et, dans le cas actuel, notre sentiment, que de telles préoccupations sont nuisibles aux meilleurs intérêts de l'instruction, nous amène presque à désespérer du rôle réformateur de l'Église. Heureusement son souci pour l'enseignement élémentaire, en outre de l'instruction confessionnelle, est hors de doute ; et le succès qu'elle eut en imposant au gouvernement son désir de voir établir une école populaire dans chaque paroisse nous fait lui pardonner facilement ses efforts en vue d'obtenir un pouvoir presque despotique. Après tout, ce pouvoir lui était nécessaire pour imposer sa volonté dans la direction des écoles ; et entre l'indifférence du pouvoir laïque et l'anxiété intéressée du parti ecclésiastique, le choix n'est pas difficile à faire.

Pour ce qui nous concerne, le grand résultat heureux était la reconnaissance par l'État de la nécessité de pourvoir aux besoins scolaires du peuple tout entier, et de faire entrer dans la satisfaction de ces besoins le principe de la responsabilité locale. Quant à la qualité de l'enseignement populaire, on a vu qu'elle restait presque stationnaire ; et, de nouveau, on se trouve en face de l'idée maîtresse de la Réforme en Écosse — l'enseignement mis à la disposition de tous, mais l'érudition négligée. Cependant, aux écoles de grammaire, suivant les traces des grammairiens étrangers, on cherchait à construire une méthode pédagogique pour l'enseignement secondaire en ce que celui-ci avait d'essentiel, à savoir : la grammaire latine.

Le XVII^e^ siècle vit tant de troubles civils et de bouleversements politiques qu'on n'aurait guère espéré voir l'éducation encouragée à ce moment. Pourtant, c'est

pendant cette période que l'activité dans la construction des écoles fut la plus grande depuis la Réforme; et c'est un grand éloge pour les auteurs du *Livre de Discipline*, que de constater que l'entrée dans la législation des projets qu'ils avaient esquissés ait pu exercer une influence si réelle en dépit de circonstances politiques malencontreuses. Les conseils presbytéraux — qui contenaient un élément laïque et électif — furent confirmés dans leur droit de surveillance, l'impôt scolaire fit payer les riches et plus tard les demi-riches — « parce qu'ils le pouvaient » — et les maîtres d'école, en acquérant des droits légaux, commencèrent à se rendre compte de leur prestige et de leurs intérêts corporatifs.

Ce n'est peut-être pas une exagération que de voir, dans la naissance de ce sentiment d'union et d'esprit de corps, le principe qui a sauvé l'éducation au siècle suivant. Le dévouement témoigné par les maîtres est, en effet, ce qui ressort le plus clairement de notre aperçu de l'état des écoles paroissiales, au courant du XVIII^e^ siècle. L'Église et l'État, satisfaits de leur action commune, avaient vu les fruits de la législation de 1646 et 1696, dans la création d'écoles paroissiales ouvertes à tout le monde. Dans chaque cottage, la petite collection de livres de famille montrait l'intérêt intellectuel qui avait été éveillé par ces moyens, et l'abondance des classes particulières prouvait qu'il existait un désir ardent d'apprendre. Les pouvoirs publics, devant ce spectacle réconfortant, s'endormirent complaisamment comme étant arrivés au plus haut point du progrès possible. Cependant les circonstances de la vie changèrent rapidement, et les maîtres, délaissés par leurs protecteurs naturels, apparurent pour la première fois comme un corps d'hommes unis dans la pensée de leur profession.

On ne peut pas les accuser d'avoir été inspirés par un intérêt purement matériel, dans la campagne difficile et mal organisée qu'ils entreprirent pour relever leur situation pécuniaire au niveau du confort général. Au contraire, on est heureux de constater qu'ils regardaient le prestige du maître d'école comme une tradition si honorable et si nécessaire pour le bien de l'éducation, que la qualité des postulants à cette profession restait élevée en dépit du peu d'attractions matérielles qu'elle offrait. Cette lutte, entreprise pour l'augmentation des traitements, était, par-dessus tout, une lutte pour conserver et améliorer la qualité de l'enseignement populaire ; car, si nous ne remarquons pas de grands progrès dans les détails de l'instruction à la campagne, il faut se rappeler que, pour les élèves, l'exemple et la présence continuelle d'un homme raffiné et cultivé étaient plus importants que les minuties de l'arithmétique et du latin.

Et cette lutte, les maîtres l'ont soutenue presque seuls. L'Église, se réveillant un peu tardivement de sa lamentable torpeur, se rendit compte qu'elle ne pouvait guère insister sur ses droits de surveillance, sans pousser le gouvernement à satisfaire les besoins des maîtres d'école, et elle cueillit enfin le laurier pour lequel d'autres avaient travaillé. Ce fut ainsi que la mesure qui consacra de nouveau la direction ecclésiastique dans l'éducation créa, pour les maîtres, des conditions matérielles qui leur permirent de garder dans leurs rangs une élite intellectuelle, et d'entourer d'une atmosphère de culture plus riche les humbles exercices de l'école.

Mais l'hésitation de l'Église à venir à la rescousse, et le mélange des motifs qui la décidèrent à se laisser émouvoir, suffirent pour démontrer aux maîtres qu'ils devaient dorénavant compter sur leur propre énergie

pour la prompte amélioration de leur situation. La grande entrave à leur liberté d'action, à cet égard, était la chaîne qui liait leur existence à une certaine croyance dogmatique. Leurs confrères dans les grandes écoles de ville étaient déjà prêts à les seconder dans leurs efforts, pour secouer ce joug. Dans les villes, celles des écoles qui n'étaient pas purement paroissiales avaient eu une histoire particulière. Destinées à fournir un enseignement secondaire, elles entraînaient de plus grandes dépenses pour leur maintien. Les municipalités, en acquérant la direction de ces écoles, par le fait qu'elles en acceptèrent les responsabilités financières, accoutumèrent leurs maîtres à regarder l'Église, non comme une protectrice naturelle, mais comme une intruse gênante. La stagnation intellectuelle de l'Église vers la fin du XVIII^e^ siècle, contrastant avec la philosophie sceptique dans la société, fit ressortir encore plus l'absurdité des obligations confessionnelles imposées au corps enseignant des villes, qui comptait parmi ses membres beaucoup des meilleurs esprits du pays. La lutte, partout, fut encore difficile, mais l'année 1861 vit la libération complète des écoles secondaires des villes et une grande diminution des exigences ecclésiastiques vis-à-vis des maîtres d'écoles paroissiales.

Pendant ce temps, l'École avait travaillé à se rendre digne de son indépendance. Elle s'apprêtait à se défendre contre l'accusation d'agir mécaniquement. L'élève lui parut comme un être plus complexe et qui demandait des soins minutieux pour étudier sa nature intellectuelle et les meilleurs moyens de la développer. Des maîtres indépendants et philanthropes — des Bell, des Wood, des Owen, des Stow — attirèrent l'attention publique sur des côtés différents de l'intelligence et de l'activité enfantines. Le but de l'éducateur se trouvait immédiate-

ment rendu plus élevé, plus noble, plus complexe, plus difficile. Pour l'Écosse, alors, la science de l'éducation se créa et, avec elle, la nécessité de l'enseigner aux futurs maîtres eux-mêmes.

Les matières d'instruction se multiplièrent avec l'accroissement des intérêts infinis de la nouvelle ère industrielle. Dépourvues de coordination centralisée, les écoles secondaires, prises dans le jeu de la concurrence, devinrent encyclopédiques, offrant un enseignement complet, depuis l'enfance jusqu'à l'âge universitaire. Le gouvernement vint à l'aide de l'enseignement, dans les écoles paroissiales, par la création des subventions et leur corollaire inévitable — les inspections régulières. Enfin, la nécessité de refaire depuis la base la situation matérielle des maîtres, de libérer ces derniers complètement des liens ecclésiastiques, de permettre à l'opinion locale de faire valoir plus efficacement ses droits de diriger les établissements d'enseignement public, de mettre fin à la concurrence ruineuse dans les villes et à la perte d'énergie énorme qu'elle entraînait, d'organiser et d'harmoniser toutes les bonnes volontés pour sauvegarder l'instruction élémentaire — en un mot, la reconnaissance de l'intérêt que le public écossais prenait à l'éducation, et la nécessité de débrouiller toute la confusion qui s'était glissée dans l'organisation des écoles, exigeaient l'acte législatif de 1872.

Le pays était d'autant plus prêt pour un remaniement général de son système scolaire que les Hautes-Terres, longtemps rebelles aux influences civilisatrices gouvernementales, étaient arrivées à un point de leur développement qui permît qu'on leur appliquât presque le même traitement qu'aux autres régions. Toujours en lutte avec des difficultés spéciales, elles devaient l'évolution de leur éducation aux efforts charitables et persistants

de l'Église et de sociétés philanthropiques qui, tantôt en essayant de supprimer des particularités de langue, tantôt, au contraire, en créant une sympathie pour l'anglais par la voie de la langue maternelle — le celtique — avaient réussi enfin à créer une certaine unité d'idées et d'expression entre les habitants du nord et ceux du sud.

Ce fut donc à la nation écossaise tout entière que la loi de 1872 offrit un système qui débarrassa l'enseignement de toute entrave ecclésiastique. D'accord avec l'esprit individualiste du pays, les écoles furent confiées à des conseils locaux électifs, dotés d'une large mesure d'indépendance et de pouvoir administratif. L'accomplissement fidèle de leur mandat permit aux *School Boards* de faire disparaître la foule de classes irrégulières qui, par leur inefficacité, étaient devenues la plaie de l'instruction élémentaire, tandis que les institutions privées qui offraient un enseignement soigné gardaient, dans la libre concurrence, tous leurs droits à l'existence. L'obligation universelle de faire preuve d'une instruction primaire sérieuse fut également assurée. L'enseignement secondaire fut aidé sur les fonds publics et coordonné avec l'enseignement primaire sous le même conseil de direction, sans nuire à l'encouragement dû aux écoles libres qui remplissaient honorablement les mêmes fonctions.

La gratuité générale de l'instruction élémentaire, obtenue par un beau mouvement de la part des représentants politiques de l'Écosse, et le développement des subventions gouvernementales ont fini par établir un système compliqué, mais adapté à tous les goûts. L'élève peut maintenant poursuivre gratuitement ses études jusqu'au seuil des Universités ou des occupations commerciales ; tandis que le sentiment honorable (et qu'on

aurait tort d'attribuer au snobisme) de vouloir profiter des avantages d'un milieu plus choisi trouve sa satisfaction dans les nombreuses écoles libres. Les dangers à la fois pour l'éducation et pour l'esprit démocratique, qui pourraient résider dans de telles possibilités, sont en grande partie écartés par les exigences des inspecteurs gouvernementaux et par les limites imposées au prix de l'enseignement dans les institutions qui veulent se parer de l'approbation de l'État, tout en restant autonomes.

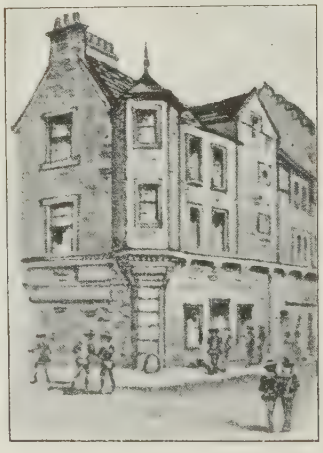
Partant, donc, d'un idéal qui, pris à la lettre, aurait étouffé l'initiative individuelle, l'Écosse a péniblement fait son chemin vers son épanouissement scolaire. Elle a cherché à réaliser tout ce qui était bon dans son idéal et, si nous exceptons la question des rapports entre l'École et l'Université, elle l'a grandement atteint. Si elle a préféré la lente élaboration de son organisation, le respect des traditions, l'écartement graduel, mais sans violence, de celles qui empêchaient son progrès, et le concours des libertés individuelles dans l'action nationale, elle y révèle son caractère essentiel. On ne saurait donc lui reprocher ses préférences, quand même elles ont eu pour résultat un système compliqué et en apparence incohérent, et une tendance intellectuelle à généraliser une culture moyenne des esprits, plutôt qu'une organisation claire et rigidement centralisée et le spectacle de talents brillants à côté d'ignorance profonde.

APPENDICE I^er

VUES SUCCESSIVES DE L'ÉCOLE DE GRAMMAIRE (HIGH SCHOOL) D'ÉDIMBOURG

DU XII^e SIÈCLE JUSQU'A NOS JOURS

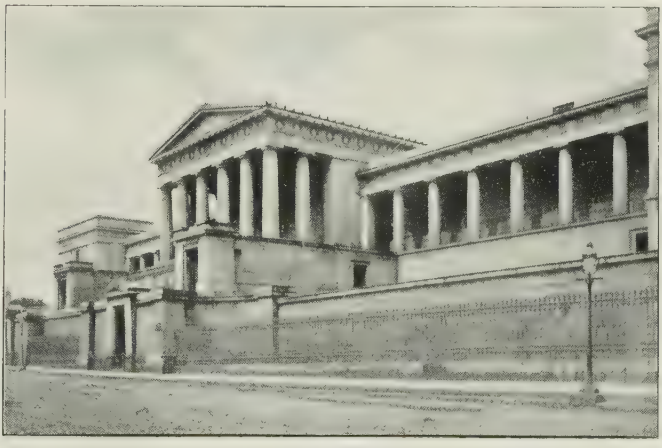
RUINES DE L'ABBAYE DE HOLYROOD
(Ecole de Grammaire d' Edimbourg
du XIIe au XVe siècle)



MAISON DU CARDINAL BEATON
Ecole d' Edimbourg
1555

HIGH SCHOOL
1578

HIGH SCHOOL
1777



ETAT ACTUEL
(1829)

APPENDICE II

VUES SUCCESSIVES DE L'ÉCOLE DE GRAMMAIRE DE PAISLEY

DEPUIS 1753

APPENDICE III

GRAMMAIRES LATINES (SUITE DU CHAPITRE IV)

1° Robert Blaw ou Blau (Maître d'école à Calder et à Édimbourg).

a) *Syntaxis vernacula; vel nova et facilis methodus compositionis; compiled for translating the English into Latin and è contra.* Edin., 1686, in-8°; 1691, 1696, in-4° (Murray, p. 276).

b) *The Accidences of the Parts of Speech; or the Rudiments of Etymology.* Edin., 1686, 1691, 1695, in-12.

c) *Vocabularium Duplex, seu Fraus elusa.* Edin., 1686, 1698, in-8° (Mus. brit.).

d) *The Etymology, Syntax, Prosody and Orthography of the Latin Tongue, partly in English, partly in Latin.* Edin., 1701, in-12.

e) *Libamina Junioribus Philologis degustanda, or the Locutions of the Latin Tongue described and illustrated.* Edin., 1702, in-12.

f) *Praxis oratoria* (recueil de discours pour les fêtes scolaires). Edin., 1703, in-12 (Stevens, *H. Sch. Edin.*, App., p. 86).

Le 16 septembre 1686 le Conseil Privé accorda à Blau un privilège de 19 ans pour ses ouvrages grammaticaux.

2° Patrick Dykes.

Grammatica latina. Edin., 1679, in-8°, 116 pages (Mus. Brit.).

Dykes, originaire de Perth, enseigna à Doune et à Dunfermline. Son livre, qui parut sous le patronage du Synode de Dunblane, obtint un privilège royal de sept ans. Dans les huit premières pages, les rudiments, les déclinaisons et les conjugaisons sont arrangés en détail par tableaux, sans aucune règle; ensuite on trouve la grammaire proprement dite, en vers latins, les règles générales étant suivies d'annotations également en vers. La syntaxe est accompagnée de beaucoup d'exemples tirés des classiques, mais sans traduction. Le livre possède tous les défauts d'une grammaire versifiée. Une deuxième édition parut en 1685.

3° John Munro.

Nova et artificiosa methodus docendi linguam latinam seu institutio grammaticæ compendiaria. Lond., 1687, in-4°, 79 pages (Mus. Brit.).

L'auteur, un des régents de l'Université de Saint-André, prétend perfectionner l'enseignement de la grammaire : 1° en renfermant dans les Rudiments les règles et les faits fondamentaux de la grammaire; 2° en donnant la formation des cas par déclinaisons, et non pas dans des règles prolixes mais en paradigmes; 3° en indiquant les genres par signification et terminaison plutôt que par la méthode Lilienne d'examiner le génitif; 4° en décrivant les choses dans les termes les plus simples; 5° par la brièveté et la perspicuité en général; 6° en arrangeant le tout de telle façon que deux ou trois années au plus suffisent à l'apprendre complètement. Ces prétentions ne sont pas trop exagérées. Le grammairien introduit le moins possible sa propre per-

sonnalité et ne pense qu'aux besoins des élèves. Son usage de paradigmes pour les noms, les adjectifs et les verbes est parfait. Sauf dans la Syntaxe, l'on ne trouve guère une règle. Celles qu'il y donne sont très claires et ne sont pas chargées d'exceptions ni d'annotations inutiles. Elles sont d'ailleurs numérotées et résumées dans les en-têtes se prêtant aisément aux besoins de référence. Les valeurs des cas et des temps ne sont indiquées que par des traductions soignées, mais, dans les exemples qui suivent, chaque cas ou temps a son explication particulière entre parenthèses. Dans la première partie les explications et les quelques règles sont en anglais, tandis que dans la syntaxe elles sont en latin suivies d'un résumé en anglais. C'est une très bonne grammaire bien proportionnée. L'auteur tient à signaler son indépendance d'esprit en se révoltant contre l'habitude de « fortifier » de pareils ouvrages par des lettres de recommandation. Il veut qu'on le juge par ses propres mérites et non pas par ceux de ses amis. Il y eut au moins trois éditions de cette grammaire.

4° George Gordon.

Pœdomathes, seu manductio grammaticalis. Lond., 1689, in-12 (Bibl. Ruddiman).

5° Andrew Munro.

Institutio Grammatica, ad Juventutis captum summo studio et artificio concinnata. Lond., 1690, in-8°, 98 pages + 24 (Bibl. Advoc.).

La préface (en latin) est une causerie intéressante sur les définitions de la Grammaire et l'Histoire du Langage. Munro suit les traces de Sanctius, Scioppius et Vossius. Les Rudiments sont en anglais et pèchent par excès de simplicité. Ce n'est guère suffisant comme explication

du nominatif que de dire que « il vient avant le verbe. » Les terminaisons ne sont pas données séparément : on les devine dans des exemples classifiés en tableaux. A la fin de chaque section se trouve une note d'amplification plus ou moins savante, en latin. La syntaxe (presque entièrement en latin) donne les règles très simplement avec beaucoup d'exemples. A la fin du volume il y a une liste de noms et de verbes pour des exercices, mais la pratique des phrases complètes ne s'y trouve pas. Le volume est, à plusieurs égards, assez commode, quoique sa simplicité soit quelquefois trop vague.

6° William Hamilton.

a) *Mystagogus Lillianus, or a practical comment upon Lilly's Accidence.* Lond., 1692, in-8° (Bibl. Rudd.).

Nous n'en connaissons qu'une édition de 1712 (60 p.) (Bibl. Advoc.). Hamilton était Écossais mais exerçait sa profession de maître d'école à Londres. Le *Mystagogus* est un abrégé, entièrement en anglais, de la grammaire de l'Anglais Lilius.

b) *Dux Verbalis, or a Resolution of Lilly's conjugations into a more plain and easy method even according to his own scheme.* Lond., 1712, in-8°, 34 pages (Bibl. Advoc.). Accompagne le *Mystagogus*.

7° William Sanders.

Institutiones Grammaticæ succinctæ ac faciles. Edin., 1701, in-8° (Bibl. Rudd.).

Sanders fut professeur de mathématiques à Saint-André, et plus tard maître d'école à Perth. Il publia plusieurs autres ouvrages d'école. (Voir Murray, p. 276).

8° John Hunter.

A New Method of teaching the Latine Tongue; compiled in such a natural order as a child may learn that language

more speedily than by any other grammar yet extant. Kirkbride, 1711, in-8°, 104 pages (Bibl. Univ. Edin.).

L'auteur, qui était pasteur d'Ayr, souffre de voir les garçons travailler péniblement pendant cinq ans à apprendre la langue latine tandis que les filles semblent apprendre le français avec facilité. Il a donc arrangé sa grammaire en vers anglais, croyant qu'en apprenant par cœur quatre vers par jour les élèves pourront avec plaisir l'absorber dans l'espace d'une seule année. Les vers sont d'un type des plus crus et renferment de longues listes de règles et d'exceptions avec des exemples explicatifs à part. Hunter prétend s'inspirer de la Nouvelle Méthode de Port-Royal.

Son livre ne semble avoir eu aucun succès, et ce n'était que trop naturel, quoique le Conseil Municipal d'Ayr, sur les instances de l'auteur, en ordonnât un essai dans les écoles de cette ville en 1729 (Grant, *Burgh Schools*, p. 369).

9° Thomas Watt.

Grammar made easy, containing Despauter's Grammar reformed and rendered plain and obvious to the Capacity of Youth, together with a new method of teaching Latin by ten English particles, to which is added a critical syntax. Edin., 1704, in-12 (Steven, *H. Sch. of Edin.*, App., p. 88).

5e édition. Edin., 1742, in-8°, 68 pages, plus 24. (Mus. Brit.).

Watt reçut un privilège de dix-neuf ans à partir de 1708. Il présente les règles de Despautère réduites en quantité et avec des explications en anglais. « Ainsi, dit-il, ai-je essayé de réformer la grammaire de Despautère et de la revêtir d'un habillement plus à la mode, pour la satisfaction de ceux qui, méprisant la science et l'indus-

trie de ces derniers temps, se contentent des décombres de l'antiquité. »

La « Nouvelle Méthode », annoncée dans la deuxième partie, consiste en l'emploi des particules : *of, to, for, in, with, from, by, at, on, than*, ainsi montrant des variations de forme par la traduction, au lieu de le faire par des explications. Mais cet usage ne s'applique qu'aux déclinaisons; l'auteur pose aussi des règles de syntaxe comme d'ordinaire et obtient la brièveté par la prétention apparente mais absurde que tout le travail de pure mémoire dans la grammaire a déjà été accompli. L'ouvrage fut réédité à maintes reprises jusque dans le XIX^e^ siècle.

10° Thomas Ruddiman.

a) *Rudiments of the Latin Tongue.* Edin., 1714, in-8°.

Par sa combinaison de clarté et de science sûre, l'œuvre de Ruddiman, maître d'école à Laurence-Kirk, puis directeur de la Bibliothèque des Avocats à Édimbourg, fut acceptée comme la meilleure grammaire qui eût jusqu'alors paru, et garda sa suprématie jusqu'à nos jours Il y en eut plus d'une vingtaine d'éditions avant la fin du XVIII^e^ siècle, et une traduction en français, par Porte, parut à Genève en 1742; une édition américaine fut publiée à Baltimore en 1855.

b) *Grammaticæ Latinæ Institutiones.* Edin., 1725, 2 vol. in-8°, 600 pages. (Bibl. Univ. Edin.).

Savante et d'autorité sûre. Écrite en vers hexamètres en latin. Les règles sont plus claires et plus exactes qu'auparavant, chacune étant expliquée par subdivisions et par exemples. Ces derniers sont accompagnés d'une traduction anglaise. L'ouvrage renferme beaucoup de notes érudites à l'usage des maîtres, notes que l'auteur enleva à la septième édition (1756). Une édition

fut publiée à Leipzig en 1823 (2 vol. in-8°, sous la direction de Stallbaum (Bibl. Univ. Edin.).

c) *A Dissertation upon the way of teaching the Latin Language : Wherein the objections raised against M. Ruddiman's and the such like Grammars, for their being too full and particular are answered and confuted; and the vulgar practice of teaching Latin by a Grammar writ in the same language is justified and defended.* Edin., 1733, in-8°, 119 pages (Bibl. Advoc.), (publié avec les *Animadversions* de Love, — voir plus bas).

Ruddiman aurait mieux aimé que la grammaire de Despautère eût continué d'être la seule nationale, et il considère que les successeurs de celui-là ne doivent leur popularité qu'au désir vulgaire de nouveauté. Naturellement il ne croit pas que son propre ouvrage tombe sous le coup de cette critique. Il tâche de prouver, par comparaison avec d'autres grammaires, qu'il a choisi le juste milieu entre un volume trop chargé et un livre trop élémentaire. Il défend la coutume d'enseigner en latin, par l'argument qu'ainsi la conversation rend cette langue presque aussi facile que la langue maternelle, et il soutient qu'il y avait des savants latinistes beaucoup plus forts quand on parlait communément le latin. Les rudiments, dit-il, devraient naturellement être enseignés dans la langue maternelle, comme le seul moyen de les faire comprendre, mais pour approfondir le sujet il faut se servir de la langue latine.

11° James Bayne.

Short Introduction to the Latin Grammar. Edin., 1714, in-8° (Bibl. Rudd.).

Bayne était maître d'école à Dunfermline.

12° Hugh Crawford.

A Plain and Easy Latin Grammar. Glasgow, 1721, in-8° (Bibl. Rudd.).

Crawford était maître à Mauchline.

13° Robert Trotter.

Grammaticæ Latinæ Compendium ad puerorum captum summa ope concinnatum in usum scholæ Dumfrisiensis. Edin., 1732, in-8°, 129 pages. (Bibl. Advoc.).

Trotter, maître à Dumfries, suit le modèle de Despautère dans des vers latins effroyables, accompagnés d'annotations. Cependant, pour la pratique de la langue il y faudrait encore un supplément d'informations. Trotter savait soutenir des conversations en latin, en grec et en hébreu (Macdowall, *Hist. of Dumfries*, p. 595).

14° John Love.

Animadversion on the Latin Grammar Lately published by Mr Robert Trotter. Edin., 1733, in-8°, 45 pages (Bibl. Advoc.).

Love fut maître à Dumbarton, Édimbourg et Dalkeith. Dans sa première situation, il eut comme élève le futur romancier Tobias Smollett (Steven *H. Sch. Edin.*, App. p. 90). Ami intime et admirateur de Ruddiman, il montre comment celui-ci exprime sa science avec plus de clarté et de développement que Trotter, dont il critique sévèrement la brièveté et même la latinité. Sa critique est plutôt mesquine, quoiqu'une censure plus franche eût été facile; et un sentiment de jalousie ou de haine personnelle semble diriger son attaque.

15° James Purdie.

Index to the Etymology of Mr Ruddiman's Grammar. Glasg., 1733, in-8° (Bibl. Rudd.).

Purdie dirigea l'école de grammaire de Glasgow (1731-1756), (Cleland, *H. Sch. Glasg.*, p. 7-9).

16° John Stirling.

A Short View of Latin Grammar in a method entirely new. Lond., 1737, in-4°, 24 pages (Mus. Brit.).

L'auteur, qui était le chapelain du duc de Gordon, conseille à l'élève de bien apprendre la grammaire anglaise avant d'aborder le latin, afin que les idées grammaticales lui soient déjà familières. Sa méthode n'est pas assez concrète. Il bourre ses quelques pages d'une quantité de règles, dont aucune n'occupe plus d'une ligne. A la fin de chaque douzaine, il donne quelques exemples. Au lieu de décliner des substantifs ou de conjuguer des verbes, il ne se sert que des terminaisons, rendant ses tableaux commodes pour des références, mais inutiles pour apprendre quelque chose.

Stirling faisait sa spécialité de « méthodes entièrement nouvelles », comme le montrent les titres suivants de quelques-uns de ses ouvrages qui se trouvent au Musée Britannique:

A short view of English Grammar, in a method entirely new, Lond., 1740 (2e édition); *A system of Rhetoric, in a method entirely new.* Lond., 1740 (3e édition). Plusieurs éditions des auteurs classiques, par exemple, *Catonis disticha moralia, in a method entirely new, viz, the words of the author placed according to their grammatical construction.* Lond., 1734, et des éditions de Térence et de Virgile « *in a method entirely new* », à savoir, les mots étant arrangés dans l'ordre de la prose.

17° John Mair.

a) *An Introduction to Latin Syntax; or, an Exemplification of the Rules of Construction, as delivered in Mr Rud-*

diman's Rudiments without anticipating posterior rules. Edin., 1755, in-8° (Bibl. Rudd.); Edin., 1760, 3e édit. (Bibl. Sainte-Geneviève).

Mair enseignait à Ayr et à Perth. Il avoue franchement que son volume n'est qu'un abrégé de Ruddiman. Les pages sont imprimées en colonnes parallèles, anglaise et latine. Le livre est ainsi double et peut être employé entièrement en latin ou en anglais. Chez Ruddiman, les règles étaient arrangées d'après l'ordre des parties du discours. Mair dit qu'il ne peut pas les exemplifier dans cet ordre sans un mélange des règles antérieures et postérieures. Pour être logique, donc, il conseille au lecteur, se servant de son *Introduction*, de commencer par la règle numéro 2, de là, de sauter jusqu'au numéro 28, puis au numéro 45 et ainsi de suite, un procédé qui, naturellement, y amène beaucoup de confusion. Il ajoute comme premier exercice de lecture, un épitôme de l'histoire ancienne. L'*Introduction* eut beaucoup de succès, d'où il faut croire que les maîtres la trouvaient commode et la préféraient telle quelle, plutôt qu'avec la manipulation « logique » que Mair leur recommandait.

b) *The Tyro's Dictionary, Latin and English.* Edin., 1760, in-12 (Mus. Brit.).

c) *A Radical Vocabulary, Latin and English.* Edin., 1760, in-8° (annoncé dans l'*Introduction*).

Il publia plusieurs éditions annotées des classiques, et des manuels de géographie, d'arithmétique et de la tenue des livres (Mus. Brit.).

18° James Barclay.

The Rudiments of the Latin Tongue: in which the difficulties of all the parts of our Latin Grammars are made plain to the capacities of children. Edin., 1758, in-8° (Mus. Brit.).

Barclay, qui enseignait à Édimbourg et à Dalkeith, paraît avoir été un des meilleurs maîtres d'école de son temps. Il admet la supériorité incontestable des *Rudiments* de Ruddiman, mais croit les améliorer en en retirant quelques détails et en en ajoutant d'autres. (Steven, *H. Sch. Edin.*, App., p. 91; Murray, p. 279).

[Barclay publia aussi des *Rudiments de la langue grecque*. Edin., 1754, in-8° (Mus. Brit.); et un traité sur des questions d'éducation. Edin., 1743, in-12 (Mus. Brit.)].

19° Hugh Chrystie ou Christie.

a) *A new and easy introduction to the making of Latin... with remarks upon the idiom of the Roman language*. Edin., 1760, in-8° (Mus. Brit.).

b) *A Grammar of the Latin Tongue*. Edin., 1768, 2e édit. in-8° (Mus. Brit.).

Chrystie, après avoir été maître d'une école de campagne près de Montrose, fut transféré à l'école de grammaire de cette ville (Fraser, *St. Mary's of Montrose*, p. 208).

20° Alexander Adam.

The Principles of Latin and English Grammar, designed to facilitate the study of both languages by connecting them together. Edin., 1772, in-8° (Mus. Brit.).

L'œuvre de ce directeur de la High School d'Édimbourg fut souvent réimprimée en Angleterre et en Amérique. Les efforts d'Adam pour faire adopter son livre dans toutes les classes de son école, en remplacement de la grammaire de Ruddiman, amena une longue dispute entre le directeur et ses assistants. Le Conseil Municipal, après avoir entendu les plaintes des maîtres et consulté les professeurs de l'Université, décida d'or-

donner l'usage exclusif de Ruddiman dans toutes les classes, y compris celle du directeur (1786). Pour les détails de cet incident, à consulter Chalmers, *Life of Ruddiman*, p. 390-403, et Steven, *H. Sch. Edin.*, p. 116-121. Adam fit paraître aussi un dictionnaire latin, un recueil de biographies classiques, et des traités sur l'histoire et les mœurs des Romains. (Steven, *H. Sch. Edin.*, App. p. 55-65).

APPENDICE IV

EXTRAITS DU PREMIER RAPPORT STATISTIQUE DE L'ÉCOSSE

POUR MONTRER LES REVENUS

ET LES DÉPENSES DES MAITRES D'ÉCOLE ET DES GENS DE MÉTIER

A LA FIN DU XVIII[e] SIÈCLE

1° Vol. III. Appendice, p. 602. DURRIS (Aberdeen) (pop. 651).

Détails du revenu du maître :

	£	s.	d.	fr.
Traitement (payé moitié par le propriétaire, moitié par les tenanciers de fermes).....	8	6	8	(208.33)
Appointements comme secrétaire au Conseil des Anciens.....	1	10	0	(37.50)
Appointements comme administrateur d'une dotation testamentaire locale.....	0	10	0	(12.50)
Appointements comme receveur d'état-civil (baptêmes)	0	9	6	(11.87)
Appointements comme receveur d'état-civil (mariages).....	0	3	0	(3.75)
Appointements comme receveur d'état-civil (extraits).....	0	1	6	(1.87)
Frais scolaires payés par les écoliers (30 à 40 élèves en hiver, 20 à 30 en été).....	4	0	0	(100. »)
Valeur productive de son jardin.....	0	5	0	(6.25)
Total.....	15	5	8	(382.07)

2° Vol. XV, p. 225. Benholme (Kincardine) (population 1557).

Revenu du maître. (Il enseigne la lecture, l'écriture, l'arithmétique, le latin, la tenue de livres, la navigation).

	£	s.	d.	fr.
Traitement annuel	6	18	10 1/2	(173.59)
Subvention pour instruire des élèves pauvres	1	5	0	(31.25)
Honoraires comme secrétaire du Conseil des Anciens	2	0	0	(50. »)
Honoraires comme receveur d'état-civil.	3	3	0	(78.75)
Paiement des élèves	12	0	0	(300. »)
Total	25	6	10 1/2	(633.59)

3° Vol IX, p. 205. Kinnettles (Forfar) (pop. 621). Nombre d'élèves, 20 à 30.

	£	s.	d.	fr.
Revenu total du maître	12	2	1	(302.60)
Gages d'un manœuvre ou journalier	14	0	0	(350. »)

4° Vol. II, p. 247. Libberton (Lanark), (pop. 750).

Gages d'un laboureur, £ 7 à £ 8 (fr. 175 à 200), plus logement et nourriture.

Traitement du maître, £ 8, 11 s., 0 d. (fr. 212.50).

5° Vol. II, p. 370. Ecclesmathen (Linlithgow) (population 215).

Revenu du maître, £ 10, 6 s., 8 d. (fr. 258.33).

6° Vol. I, p. 75. Lauder (Berwick) (pop. 2.000).

Toutes les dépenses annuelles d'une famille pauvre montent à £ 12 (fr. 300).

7° Vol. XII, p. 304. Ruthven (Forfar).

	En 1742				En 1792			
Gages d'un domestique (homme), logé et nourri	2	0	0	(50.»)	10	0	0	(250. »)
Gages d'un pâtre	0	5	0	(6.25)	1	10	0	(37.50)

	£	s.	d.	fr.	£	s.	d.	fr.
Gages d'un journalier (avec vivres)	0	0	3	(0.31)	0	0	10	(1.04)
Prix d'un cheval	5	0	0	(125. »)	25	0	0	(625. »)
» de l'avoine (? le boisseau)	0	11	1 1/2	(13.91)	0	16	0	(20. »)
Prix du beurre (? les 14 livres)	0	5	0	(6.25)	0	12	0	(16.25)
Prix des œufs, la douzaine	0	0	1	(0.10)	0	0	4	(0.41)

8° Vol. IV, p. 40-42. AUCHTERARDER (Perth) (population 1670).

Revenu et dépenses d'un journalier ayant une femme, et sept enfants, dont l'aînée est une fille de 13 ans, et le second un garçon qui, l'année dernière, faisait paître des troupeaux. En même temps que sa maison, le journalier loue 40 ares de terrain :

Revenu :

	£	s.	d.	fr.
Le père de famille gagne 1 schelling par jour à son travail, pendant huit mois de l'année, et 10 pence pendant les autres quatre mois. Déduisant de l'été quarante-trois jours (dimanches, fêtes et mauvais temps) et trente jours de l'hiver, il gagne annuellement	13	17	0	(346.25)
La mère, aidée par sa fille aînée dans le ménage, gagne 1 sch. 6 pence par semaine en filant de la laine, soit par an.	3	18	0	(97 50)
Le fils aîné gagna au pâturage	0	18	0	(22 50)
Les 40 ares ont produit l'année dernière de l'avoine de la valeur de	1	0	3	(25.31)
Les 40 ares ont produit l'année dernière de l'orge de la valeur de	2	16	0	(70. »)
Les 40 ares ont produit l'année dernière des pommes de terre	1	6	0	(32.50)
Il a vendu un veau pour	0	7	0	(8.75)
Revenu total	24	2	3	(602.81)

Dépenses :	£	s.	d.	fr.
Loyer de la maison et du terrain	3	0	0	(75. »)
Coût de nourriture, etc., du bétail	1	5	0	(31.25)
Bois et tourbe	1	5	0	(31.25)
Farine d'avoine	6	3	3	(154.06)
Farine d'orge	1	17	4	(46.67)
Le père : usure des vêtements	0	10	0	(12.50)
2 chemises (7 sch.); 2 paires de souliers (10 sch.); 2 paires de bas (4 sch. 6 pen.); usure d'une casquette et d'un mouchoir (1 sch.)	1	2	6	(28.12)
La mère : usure des vêtements	0	4	0	5. »)
1 chemise (2 sch. 6 p.), 2 tabliers (2 sch. 3 p.)	0	4	9	(5.94)
Usure de souliers et de bas (4 sch.), mouchoirs, bonnets, etc. (3 sch.)	0	7	0	(8.75)
1 paire de souliers à chacun des sept enfants	0	14	2	(17.71)
Vêtements pour les trois plus jeunes	0	9	0	(11.25)
Vêtements pour les deux plus âgés	0	8	0	(10. »)
Vêtements pour les deux aînés	0	10	0	(12.50)
1 chemise pour chacune des trois plus jeunes (2 sch.); id. pour les deux plus âgés (2 sch. 6 p.); id. pour les aînés (3 s. 4 p.)	0	7	10	(9.79)
Savon	0	4	8	(5.83)
Viande de boucherie	0	18	0	(22.50)
Sel	0	3	4	(4.17)
Huile de lampes	0	3	6	(4.37)
Bougies	0	2	2	(2.71)
Sa vache lui fournit le lait, le beurre et un peu de fromage, mais il acheta, en plus, du fromage pour	0	8	0	(10. »)
Mélasse pour faire une espèce de bière	0	4	6	(5.62)
Gruau et orge	0	7	0	(8.75)
Frais de maladie, etc	0	15	0	(18.75)
Aiguilles, épingles, fil	0	0	10	(1.04)
Eau-de-vie, bière, pain de froment au nouvel an	0	3	4	(4.17)
La famille consomme les pommes de terre du champ	1	6	0	(32.50)
De l'herbe pour les vaches en été	0	10	0	(12.50)
De la paille pour les vaches en hiver	0	6	0	(7.50)
Dépenses totales	24	0	2	(600.20)

APPENDICE V

BIBLIOGRAPHIE

RECUEILS DE DOCUMENTS PROVENANT D'ARCHIVES NATIONALES, MUNICIPALES ET PAROISSIALES

Extracts from the Records of the Burgh of Edinburgh. 4 vol. (1403-1589). Scottish Burgh Records Society, Edin., 1869-92.

Extracts from the Records of the Burgh of Glasgow (1573-1642). Scott. B. R. Soc., Glasg., 1876.

Charters and Documents relating to the Burgh of Peebles, with extracts from the Records of the Burgh (1165-1710). Scott. B. R. Soc., Edin., 1872.

Records of the Burgh of Prestwick in the Sheriffdom of Ayr (1470-1782). Maitland Club, Glasg., 1834.

Dumbarton Burgh Records (1627-1746) with some Kirk Session Records. Dumbarton, 1860.

The Chronicle of Perth (1210-1668) together with extracts from Kirk Session Records. Maitland Club, Edin., 1831.

Notices from the Local Records of Dysart (1510-1697). Maitland Club, Glasg., 1853.

Selections from Records of the Kirk Session, Presbytery and Synod of Aberdeen. Spalding Club, Aberdeen, 1846.

Records of the Presbytery of Inverness and Dingwall (1643-1688). Scott. Hist. Soc., Edin., 1896.

Register of the Kirk Session of St. Andrews (1559-1600). Scott. Hist. Soc., 2 vol., Edin., 1889-90.

Extracts from the Records of the Convention of Royal Burghs of Scotland (1295-1738). 6 vol., Edin., 1870-1890.

Calendar of Letters, Despatches and State Papers relating to the negociations between England and Spain, preserved in the Archives at Simancas and elsewhere, tome Ier (1485-1509), édité par G. A. Bergenroth, Lond., 1862.

Relations politiques de la France et de l'Espagne avec l'Écosse au XVIe siècle. Papiers d'État, etc., publiés par A. Teulet, 5 vol., Paris, 1862.

RAPPORTS OFFICIELS

Reports on the State of certain parishes in Scotland made to His Majesty's Commissioners for plantation of Kirks, etc., in pursuance of their ordinance dated April 12, 1627. Maitland Club, Edin., 1835.

The Records of the Commissions of the General Assemblies of the Church of Scotland 1646-1647. Scott. Hist. Soc., Edin., 1892.

The Statistical Account of Scotland drawn up from the Communications of the ministers of the different parishes. Sir John Sinclair, 21 vol., Edin., 1791-1799.

Report from Select Committee on the Education of the Lower Orders in the Metropolis : with the minutes of evidence taken before the Committee. Presented to the House of Commons, June 1816 (Parliamentary Papers).

Report of the Committee of the General Purpose Fund on the state of the schoolmasters of Scotland under the Act of 1803. Edin., 1821.

Moral Statistics of the Highlands and Islands of Scotland compiled from returns received by the Inverness Society for the Education of the Poor in the Highlands. Inverness, 1826.

Reports on the returns from Presbyteries regarding the examination of schools in the year 1839. By the General Assembly's Education Committee, Edin., 1840.

Reports on the Commissioners on Schools in Scotland, 1865-1868 (Parliamentary Papers).

Report of 21 years, experience of the Dick Bequest, embracing an exposition of the design and operation of the parish school. Allan Menzies, Edin., 1854.

Report to the Trustees of the Dick Bequest on the rural public (formerly parochial) schools of Aberdeen, Banff and Moray, with special reference to the higher instruction in them. S. S. Laurie, Edin., 1890.

De l'Enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse. Rapport adressé au ministre de l'Instruction Publique. J. Demogeot et H. Montucci, Paris, 1868.

LÉGISLATION CIVILE

The Acts of the Parliament of Scotland, 1124-1707. 13 vol., Edin., 1814-1875.

The Register of the Privy Council of Scotland (1545-1625). 14 vol., Edin., 1877-1895.

Id. Second Series (1625-1637). 6 vol., Edin., 1899-1905.

Bibliotheca Lindesiana. Handlist of a collection of broadside Proclamations issued by authority of the Kings and Queens of Great Britain and Ireland. Ludovic, Earl of Crawford, Lond., 1886.

LÉGISLATION ECCLÉSIASTIQUE

The Booke of the Universall Kirk of Scotland (The Acts and Proceedings of the General Assemblies of the Kirk of Scotland from 1560 to 1592). Maitland Club, 2 vol., Edin., 1839-1840.

Acts and Proceedings of the General Assemblies of the Kirk of Scotland from the year 1560, collected from the most authentic manuscripts (1560-1618). Bannatyne Club, 3 vol., Edin., 1839-1845.

A Compendium of the Laws of the Church of Scotland 1560-1839. Alexander Peterkin, 2 vol., Edin., 2e éd., 1840.

Acts of the General Assembly of the Church of Scotland 1638-1842. Church Law Society, Edin., 1843.

Parochial Law. Alex. Dunlop, Edin., 2e ed., 1835.

OUVRAGES DE PREMIÈRE MAIN. — MÉMOIRES. RÉCITS DE VOYAGES. — RECUEILS DE DOCUMENTS

Certane Tractatis for Reformatioun of Doctryne and Maneris in Scotland by Niniane Winzet (1542-1543). Maitland Club, Edin., 1834.

The Autobiography and Diary of Mr. James Melville, with a continuation of the diary. Wodrow Society, Edin., 1842.

Memoirs of the Affairs of Scotland. David Moysie (1577-1603). Maitland Club, Edin., 1830.

The Diary of Mr. John Lamont of Newton (Fife), 1649-1671. Maitland Club, Edin., 1830.

Papers illustrative of the political condition of the Highlands 1689-1696. Maitland Club, Glasg., 1845.

Isaaci Casauboni Epistolæ, curante Theodoro Janson, ab Almeloveen. Amsterdam fol., 1709 (Bibl. Sainte-Geneviève).

Diary of Lord Wariston 1639; Lord Mar's Legacies 1722-1727; Mrs Grant of Laggan's Letters on the Highlands in the 18th century. Scott Hist. Soc., Edin., 1896.

Memoirs of the Life of Sir John Clerk, of Penicuik, Baronet, Baron of the Exchequer, extracted by himself from his own journals 1676-1755. Scott. Hist. Soc., Edin., 1892.

Description des Royaulmes d'Angleterre et d'Escosse, composé par Maistre Estienne Perlin. Paris, in-12, 1558 (Bibl. Sainte-Geneviève).

Voyage du Duc de Rohan, faict en l'an 1600 en Italie, Allemaigne, Pays-Bas Uni, Angleterre et Escosse. Amsterdam (Elzevier), 1646 (Bibl. Sainte-Geneviève).

A late voyage to St Kilda the remotest of the Hebrides or Western Isles of Scotland. M. Martin, Lond., 1698.

The Highlands of Scotland in 1750 (MS. 104, King's Library. British Museum), *printed by* Andrew Lang, Edin., 1898.

Burt's Letters from the North of Scotland 1764 (introd. par R. Jamieson). 2 vol., Lond., 1876.

A Tour in Scotland 1769. Thomas Pennant, 5e édition, Lond., 1790.

A Tour in Scotland and Voyage to the Hebrides 1772. Thomas Tennant, 2 vol., Lond., 1790.

A Journey to the Western Islands of Scotland in 1773. Samuel Johnson, edit. in-8, Edin., 1876.

A Tour through parts of England, Scotland and Wales in 1778 in a series of letters. R. J. Sulivan, 2 vol., Lond., 1785.

A Tour in England and Scotland in 1785, by an English Gentleman (Thomas Newte?). Lond., 1788.

Voyage en Angleterre, en Écosse et aux Iles Hebrides. Faujas de Saint-Fond, 2 vol., Paris, 1797.

Voyage historique et littéraire en Angleterre et en Écosse. Amédée Pichot, 3 vol., Paris, 1825.

Early Travellers in Scotland. P. Hume Brown, Edin., 1891.

HISTOIRE GÉNÉRALE

Historia Majoris Britanniæ, tam Angliæ quam Scotiæ, per Johannem Majorem, *nomine quidem Scotum professione autem Theologum, e veterum monumentis concinnata.* Prelum Ascensianum, 1521 (Musée brit.).

A History of Greater Britain by John Major, translated and edited with notes and a life of the author. Scott. Hist. Soc., Edin., 1892.

Introduction to the History of Civilization in England. H. T. Buckle (édit. Robertson), Lond., 1904.

De Origine, moribus et rebus gestis Scotorum libri decem. Auctore Joanne Leslæo, Scoto Episcopo Rossensi. Romæ in Ædibus populi Romani, 1578.

Rerum Scoticarum Historia. Auctore Georgio Buchanano Scoto, Edin., 1582 (Bibl. de Dijon).

The Works of John Knox, collected and edited by David Laing. Bannatyne Club, 6 vol., Edin., 1846.

Caledonia : or an account, historical and topographic of North Britain. George Chalmers, 3 vol., Edin., 1810.

History of Scotland from the Revolution, to the extinction of the last Jacobite Insurrection (1689-1748). John Hill Burton, 2 vol., Lond., 1853.

History of Scotland. P. Hume Brown, 2 vol., Cambridge, 1900-1902.

A Century of Scottish History (1745-1845). Sir Henry Craik, 2 vol., Edin., 1901.

Domestic Annals of Scotland from the Revolution to the Rebellion of 1745. R. Chambers, 3 vol., Edin. (2e édition), 1861.

Miscellany of the Maitland Club. 4 vol., Edin., 1840.

Miscellany of the Scottish History Society. Tome premier, Edin., 1893.

Scotland before 1700, from contemporary documents. P. Hume Brown, Edin., 1893.

Scotland as it was and as it is. Duke of Argyll, 2 vol., Edin., 1887.

Social Life in former days. E. Dunbar Dunbar, 2 vol., Edin., 1865.

Scotland's Part and Place in the Revolution of 1688. G. G McCrie, Edin., 1888.

The Social Life of Scotland in the 18th century. Henry Grey Graham, Edin., 1901.

Histoire d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande. Duchesne et Duverdier, Paris, 1666.

Histoire d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande. M. de Larrey, 3 vol., Rotterdam, 1697-1707.

HISTOIRE ECCLÉSIASTIQUE

The History of the Kirk of Scotland from the year 1558 to August 1637 (continuation to July 1639). John Row, Wodrow Society, Edin., 1842.

Idem with supplements and Additions. Maitland Club, 2 vol., 1842.

The Secret and True History of the Church of Scotland from the Restoration to the year 1678. Kirkton (ed. par C. K. Sharpe), Edin., 1817.

Lectures on the History of the Church of Scotland, from the Reformation to the Revolution Settlement. Principal John Lee, 2 vol., Edin., 1860.

Old Church Life in Scotland : Lectures on Kirk Session and Presbytery Records. Andrew Edgar, Second Series, Paisley 1886.

Two Hundred Years : the History of the Society for Promoting Christian Knowledge 1698-1898. Allen et McClure, Lond., 1898.

HISTOIRE LOCALE

Sketches of the character, manners and present state of the Highlanders of Scotland. David Stewart, 2 vol., Edin. (3e édit.), 1825.

Essay on the present state of the Highlands and Islands of Scotland. John Anderson. Prize Essays and Transactions of the Highland Society of Scotland, New Series, tome 2, 16-62 pages, Edinburgh, 1831.

A History of the Highlands and of the Highland Clans. James Brown, 4 vol., Glasg., 1838.

The History of the Western Highlands and Isles of Scotland. Donald Gregory, Glasg. (2e édit.), 1881.

The History of the Province of Moray (Elgin, Nairn, Inverness, Banff). Lachlan Shaw, 3 vol., Glasg. (nouv. édit.), 1882.

Collections for a history of the Shires of Aberdeen and Banff. Spalding Club, Aberdeen, 1843.

Descriptions of the Sheriffdoms of Lanark and Renfrew compiled about 1710, by William Hamilton. Maitland Club, Glasg., 1831.

The History of Galloway from the earliest period to the present time. William Mackenzie, 2 vol., Kirkcudbright, 1841.

History of the Counties of Ayr and Wigton. James Paterson, Edin., 1863.

A History of the County of Inverness. J. Cameron Lees, Edin., 1897.

A History of Fife and Kinross. Ae. J. G. Mackay, Edin., 1896.

The Isle of Bute in the olden time. J. K. Hewison, 2. vol., Edin., 1893.

Notices and Documents illustrative of the literary history of Glasgow (in the 18th century). Duncan (Maitland Club), Glasg., 1831.

Perth, its Annals and its Archives. David Peacock, Perth, 1849.

The History of Perth from the earliest period to the present time. T. H. Marshall, Perth, 1849.

The Ancient Capital of Scotland. S. Cowan, 2 vol., Lond., 1904.

Annals of Aberdeen, from the reign of King William the Lion to the end of the year 1818. William Kennedy, 2 vol., Lond., 1818.

History of the Burgh of Dumfries. William M'Dowall, Edin., 1867.

A Sketch of the History of Hawick. Robert Wilson, Hawick, 1825.

The Parish of Strathblane and its inhabitants from early times. A Chapter of Lennox history. John Guthrie Smith, Glasg., 1886.

St. Mary's of Old Montrose, or the parish of Maryton. W. R. Fraser, Edin., 1896.

Balmerino and its Abbey — a parochial history. James Campbell, Edin., 1867.

HISTOIRE ET ÉTUDE DE L'ÉDUCATION

Histoire de la Pédagogie. Gabriel Compayré, Paris (15e édit.), 1901.

Histoire de l'Instruction et de l'Éducation. François Guex, Paris et Lausanne, 1906.

A Short History of Education. G. Benson Clough, Lond., 1904.

Essays on Educational Reformers. R. H. Quick, Lond., 1895.

Practical Educationists and their systems of teaching. James Leitch, Glasg., 1876.

Pioneers of Modern Education (1600-1700). J. W. Adamson, Cambridge, 1905.

Occasional Addresses on Educational Subjects. S. S. Laurie, Cambridge, 1887-1888.

Education et Instruction. Oct. Gréard, 4 vol., Paris (2e édition), 1889.

Les Écoles et lès Écoliers à travers les âges. L. Tarsot, Paris, 1893.

Questions d'Histoire et d'Enseignement. Ch. V. Langlois, Paris, 1902.

Répertoire des Ouvrages Pédagogiques du XVIe siècle. (Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, Fascicule no 3), Paris, 1886.

The State in its relation to Education. Sir Henry Craik, Lond., 1884.

State Intervention in English Education, a short history from the earliest times to 1833. J. E. G. de Montmorency, Cambridge, 1902.

The Educational systems of Great Britain and Ireland. Graham Balfour, Oxford, 1898.

L'Instruction publique en Angleterre, C. Hippeau, Paris, 1872.

L'Éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre. Max Leclerc, Paris, 1894.

Histoire de l'Éducation en Angleterre, les doctrines et les écoles depuis les origines jusqu'au commencement du XIXe siècle. Jacques Parmentier, Paris, 1896.

L'Enseignement primaire dans les pays civilisés. Levasseur, Paris, 1897.

History of the Burgh Schools of Scotland. James Grant, Glasg., 1876.

A Sketch of the History of Schools in Scotland. Hugh Barclay, Glasg., 1880.

History of Early Scottish Education. John Edgar, Edin., 1893.

The History of Education and of the old parish schools of Scotland. Alex Wright, Edin., 1898.

Short Studies in Education in Scotland. John Clark, Lond., 1904.

The historical development of the different systems of education in the Highlands. Magnus Maclean. (Proceedings of the Royal Phil. Soc. of Glasgow, tome XXXV, p. 63-81), Glasg., 1904.

History of the training of primary and secondary teachers in Scotland. Alexander Morgan (Conférence faite à Édimbourg, 1906).

Manual of the Education Act for Scotland. A. C. Sellar, Edin., 1872.

Education : a manual of practical law. James Williams, Lond., 1892.

Reasons for augmenting the salaries and other incomes of the established schoolmasters in Scotland, humbly proposed to the consideration of the Publick. Anonyme, Edin., in-8°, 1748.

English Schools at the Reformation 1546-8. A. F. Leach, Lond., 1896.

L'Influence de Luther sur l'éducation du peuple. A. D. Schæffer, Strasbourg, 1853.

Histoire de l'Enseignement secondaire en France au XVII^e siècle. Henri Lantoine, Paris, 1874.

Etudes sur les Académies protestantes en France au XVI^e et au XVII^e siècle. P. Daniel Bourchenin, Paris, 1882.

Étude sur Lancelot. J. Vérin, Blois, 1869.

De M. Corderio et creatis apud protestantes litterarum studiis. E. A. Berthault, Paris, 1875.

Quid de puerorum institutione senserit Erasmus. A. Benoist, Paris, 1876.

Les Colloques Scolaires du seizième siècle, et leurs auteurs. L. Massebieau, Paris, 1878.

Some early Grammars and other school books in use in Scotland more particularly those printed at or relating to Glasgow. David Murray. (Proceedings of the Royal Philosophical Society of Glasgow. Tome XXXVI, p. 266-297), Glasgow, 1905.

HISTOIRE DÉTAILLÉE DE QUELQUES ÉCOLES

The Story of the University of Edinburgh. Sir Alexander Grant, 2 vol., Lond., 1884.

L'Université d'Édimbourg. J. Kirkpatrick, Paris, 1900.

The History of the High School of Edinburgh. William Steven, Edin., 1849.

History of the High School of Glasgow. Cleland and Muir, Glasg., 1898.

History of Paisley Grammar School and the other town's schools. Robert Brown, Paisley, 1876.

History of the High School of Stirling, with notices of schools and education in the burgh generally. A. F. Hutchison, Stirling, 1904.

Bon Record; records and reminiscences of Aberdeen Grammar School. (Edited by). H. F. Morland Simpson, Edin., 1906.

History of George Heriot's Hospital, Edinburgh. William Steven, Edin., 1872.

Histoire de l'Université de Genève : l'Académie de Calvin. Charles Borgeaud, Genève, 1900.

Histoire du Collège Sainte-Barbe. Jules Quicherat, 3 vol., Paris 1860.

Histoire d'un Collège municipal aux 16e, 17e et 18e siècles (à Bayonne). J. M. Drevon, Agen, 1889.

Les Salles d'Asile en France, et leur fondateur Denys Cochin. Emile Gossot, Paris, 1884.

PRINCIPES DE MÉTHODES

Account of the Edinburgh Sessional School and the other parochial institutions for education established in that city in the year 1812 with strictures on education in general. John Wood, Edin., 1828.

Early Discipline Illustrated; or the Infant System progressing and successful. Samuel Wilderspin, Lond., 1832.

A Manual for the religious and moral instruction of young children in the nursery and infant school. Samuel Wilderspin, Lond. (8e édition), 1852.

Abridged Edition of the Works of Dr. Andrew Bell. Bishop Russell, Edin., 1833.

The Training System, religious, intellectual and moral: a manual for schools; also an analysis of the system of training schoolmasters. David Stow, Glasg. (7e édition), 1846.

BIOGRAPHIES

Life of John Knox. Thomas McCrie, Edin. (Nouv. edit.), 1899.

John Knox, a Biography. P. Hume Brown, Edin., 1895.

John Knox the Hero of the Reformation. Henry Cowan, Lond., 1905.

Memoirs of the Life and Writings of George Buchanan. David Irving, Edin. (2e ed.). 1817.

George Buchanan, Humanist and Reformer. P. Hume Brown, Edin., 1890.

Life of Andrew Melville. Thomas McCrie, Edin. (nouv. edit.), 1899.

The Life of Thomas Ruddiman. George Chalmers, Lond., 1794.

The Life of Robert Burns. James Currie, Edin., 1838 (1re édit., 1800).

Etude sur la vie et les œuvres de Robert Burns. Auguste Angellier, 2 vol., Paris, 1892.

An Old Educational Reformer, Dr. Andrew Bell. J. M. D. Meiklejohn, Edin., 1881.

R. Owen at New Lanark, by one formerly a teacher at New Lanark. Manchester, 1839.

Life of Robert Owen, written by himself. London, 1857.

The Life, Times and Labours of Robert Owen. Lloyd Jones, 2 vol. Lond., 1890.

Robert Owen. Edouard Dolléans. Paris, 1905.

Threading my way : twenty-seven years of autobiography. Robert Dale Owen, Lond., 1874.

Memoir of the Life of David Stow. William Fraser, Lond., 1868.

Dictionary of National Biography. 66 vol., Lond., 1885-1901.

La France Protestante. Eug. et Em. Haag., 6 vol., Paris (2e éd.), 1877-88.

ŒUVRES DIVERSES

England and the English. E. Lytton Bulwer, 2 vol., Lond. (2e éd.), 1833.

Memorial for the Bible Societies in Scotland. John Lee, Edin., 1824.

The Scot Abroad. John Hill Burton, Edin., 1900.

Among the Masses, or, Work in the Wynds. D. Maccoll, Lond., 1867.

Narratives of Scottish Catholics. W. Forbes Leith, Lond., 1889.

L'Imprimeur parisien Josse Bade et le professeur écossais Jean Vaus. L. Delisle, Paris, 1896. (Bibliothèque de l'École des Chartes, 1896, tome LVII.)

ARTICLES, RAPPORTS, COMPTES RENDUS DANS DES JOURNAUX DIVERS, PARTICULIÈREMENT LES SUIVANTS :

The Caledonian Mercury, 1734, Edin.
The Scots Magazine, tome XXVII, Avril 1765, Edin.
The Edinburgh Magazine, tome IV, 1819, Edin.
The Celtic Magazine, tome XIII, 1888, Edin.

La Bibliographie des Grammaires latines, jusqu'à la fin du XVII[e] siècle, se trouve dans le Chapitre IV et à l'Appendice III (p. 363-374).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE v

CHAPITRE PREMIER

AVANT LA RÉFORME

L'histoire nationale et l'histoire de l'enseignement en Écosse commencent en 563. — Influence de saint Colomban. — Organisation des écoles au XII[e] siècle. — Loi scolaire de 1496 : le principe de l'obligation. — Opinions diverses sur l'effet de cette loi. — Développement de l'intelligence générale. — Études dans les écoles : lecture, écriture, chant, latin; rareté du grec. — Règlement de l'école d'Aberdeen. — Étude du français en Écosse. — Les livres d'école. — Le traitement des maîtres 1

CHAPITRE II

LA RÉFORME

Avènement de la Réforme. — Projets des réformateurs. — Analyse du *Premier Livre de Discipline* en ce qui concerne l'éducation : établissement d'une école dans chaque paroisse, écoles secondaires dans une dizaine de villes au moins, encouragement pour les pauvres, enseignement obligatoire, promotion des élèves selon leur mérite, durée des études, rapports entre les écoles et les Universités. — Caractère socialiste de ce projet : absolutisme de l'Église représentant l'État. — Règlements de famille se rapportant à l'éducation générale. — Sources étrangères du *Premier Livre de Discipline*. — Réception du *Livre* par la noblesse. — Déception des réformateurs 19

CHAPITRE III

LES PREMIERS RÉSULTATS
1560-1616

L'Église essaie de réaliser chaque article de son projet séparément : 1° la recherche des moyens de pourvoir aux besoins des pauvres;

démarches auprès du gouvernement; efforts des synodes locaux et des conseils presbytéraux; 2° la nomination et la surveillance des maîtres; les conseils municipaux s'accordent en général avec les conseils presbytéraux; suppression des maîtres non agréés par l'Église; contrôle de l'enseignement privé et des précepteurs accompagnant les enfants à l'étranger (loi de 1609); loi scolaire de 1616 : enseignement de l'anglais dans les Hautes-Terres, établissement d'écoles paroissiales sous le contrôle des paroissiens et des évêques.

Instruction de 1560 à 1616 : Écoles élémentaires : instruction religieuse, lecture, écriture, arithmétique, français. — Écoles paroissiales : combinaison d'instruction élémentaire et secondaire. — Témoignage de Melville. — Écoles de grammaire : études classiques. — Introduction du grec. — Éducation de Jacques VI d'Écosse. — Idées pédagogiques du grammairien Hume 39

CHAPITRE IV

LA GRAMMAIRE UNIFORME

Grammairiens étrangers en faveur en Écosse. — Despautère, P. de la Ramée, Cordier. — Le grand nombre des grammairiens et la confusion conséquente font naître le désir d'une grammaire officielle. — Action du Conseil Privé. — Étude des ouvrages des différents auteurs qui cherchent à obtenir le monopole de la grammaire. — Action du roi, du parlement et des villes. — Le projet d'une grammaire unique échoue.. 85

CHAPITRE V

ÉCOLES PAROISSIALES
1616-1696

Exécution de la loi de 1616 empêchée par les troubles civils. — Loi de 1633 pour régler les conditions financières : responsabilité des évêques et des propriétaires. — Chute des évêques. — Loi de 1646 : pouvoirs accordés aux conseils presbytéraux, traitement légal des maîtres, droit de recouvrement. — Importance historique de la création d'un impôt scolaire. — Bons résultats. — Effet désastreux de la Restauration (1660). — La confusion législative amène la loi de 1696 : les termes de 1646 sont renouvelés, impôt direct réparti entre les propriétaires et leurs locataires, concours du Conseil Cadastral. — L'instruction et la discipline des écoles pendant cette période : éléments, musique, latin, bibliothèques; témoignage de Clerk. — Règlement d'ordre de l'école de Dundonald 119

CHAPITRE VI

ÉCOLES PAROISSIALES
1696-1803

Éducation généralement répandue. — Progrès matériel du pays. — Pauvreté des maîtres. — Efforts pour améliorer la situation. — Mémoire rédigé par les maîtres (1782). — Mauvais accueil de la part des propriétaires. — Déchéance conséquente des écoles. — État misérable des bâtiments. — Intérêt en faveur de l'éducation parmi le peuple. — Classes de famille. — Éducation de Robert Burns. — Ingérence du clergé. — Procès Bothwell. — L'Église exige l'amélioration de la situation des maîtres. — Loi de 1803 : relèvement des traitements, pouvoirs des Conseils presbytéraux ratifiés, obligations des propriétaires définies 149

CHAPITRE VII

LES ÉCOLES DE VILLES

Rapports entre les pasteurs, les propriétaires et les conseils municipaux. — Lutte contre l'ingérence du clergé (1744-1861). — Loi de 1861 : abolition du test religieux. — Études : programmes de quelques écoles. — Unification des différentes espèces d'écoles pour former des « Académies ». — Rapport de la Commission d'enquête de 1866. — Loi de 1872 et les *School Boards*. — Subventions budgétaires pour l'enseignement secondaire (1892). — Instruction secondaire pratiquement gratuite offerte par les *School Boards*. — Encouragement pour l'enseignement scientifique..... 191

CHAPITRE VIII

ÉCOLES PAROISSIALES ET ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES EN GÉNÉRAL
1803-1900

Nécessité d'améliorations financières. — Subventions budgétaires (1833). — Inspections gouvernementales. — Le schisme de l'Église (1843). — Affaiblissement du pouvoir dogmatique de l'Église. — La loi de 1861 : substitution d'une déclaration à la formule ecclésiastique, abolition de la juridiction scolaire des Conseils presbytéraux, amélioration de la situation matérielle des maîtres. — Développement des inspections et des subventions gouvernementales. — L'enseignement élémentaire rendu plus efficace. — La loi de 1872 abolit les écoles paroissiales et établit des autorités laïques et électives : les *School Boards*. — La nouvelle organisation. — Enseignement primaire rendu gratuit (1889). — Quelques modifications plus récentes. — Tableau synoptique de l'enseignement public en Écosse 217

CHAPITRE IX

L'ÉDUCATION DANS LES HAUTES-TERRES

Évènements historiques qui produisirent l'éloignement des Hautes-Terres du mouvement national. — Moyens d'instruction et état de l'éducation jusqu'à la Réforme. — Difficultés des réformateurs. — Statuts d'Icolmkill (1609) pour l'éducation des fils de chefs de clans. — La question de la langue inspire la loi de 1616. — Effets de la loi de 1646. — L'Église crée des bourses d'encouragemeut. — Association charitable fondée en 1709. — Son œuvre. — Attitude des chefs de clans. — Impressions de voyageurs au XVIIIe siècle. — Rapport statistique. — Loi de 1803. — Sociétés des Écoles Celtiques (1811-1818). — Écoles « gouvernementales » (1838). — Inspections publiques et subventions royales (1839). — Efforts philanthropiques..... 231

CHAPITRE X

L'ÈRE DES SYSTÈMES

ANDREW BELL : L'enseignement mutuel.

JOHN WOOD : Le système intellectuel.

ROBERT OWEN : L'école enfantine. — Son influence en Angleterre et en France.

DAVID STOW : *Training,* développement moral. — Écoles modèles. — Écoles normales. — Histoire de ces dernières 275

CONCLUSION..... 349

APPENDICES

I. Vues successives de l'École de Grammaire d'Édimbourg..... 359

II. Vues successives de l'École de Grammaire de Paisley..... 361

III. Grammaires latines (suite du Chapitre IV)..... 363

IV. Extraits du 1er Rapport statistique de l'Écosse, pour montrer les revenus et les dépenses des maîtres d'école et des gens de métier à la fin du XVIIIe siècle..... 375

V. Bibliographie..... 379

LISTE DES ILLUSTRATIONS

1. Carte de l'Écosse..... Frontispice
2. Saint Colomban..... 2
3. John Knox..... 21
4. George Buchanan..... 76
5. L'École (d'après l'édition anglaise de l'*Orbis pictus*)..... 120
6. Quelques-unes des Académies (High Schools, etc.) de l'Écosse... 212
7. Iona..... 232
8. Andrew Bell, Robert Owen, David Stow..... 275
9. L'école mutuelle..... 281
10. L'école découverte (de Stow)..... 322
11. L'école couverte (de Stow)..... 323
12. Vues successives de l'École de Grammaire (High School) d'Édimbourg..... 360
13. Vues successives de l'École de Grammaire de Paisley..... 362

Rapporteurs de la Thèse :

MM. HAUSER et RUYSSEN.

PERMIS D'IMPRIMER :

Le Recteur,

E. BOIRAC.

VU :

Le Doyen,

L. DORISON.

INDEX ALPHABÉTIQUE

Aberdeen, 4, 5, 7, 12-14, 44, 45, 47, 58, 65, 75, 91, 108, 110, 181, 237, 238-239, 273, 345, 347.
Académies, 208-213.
Agriculture, 157, 160, 260.
Alexandre VI, 238.
Alliance Nationale, 125, 131.
Alloway, 172, 173.
Annan, 118, 211.
Anne, 252.
Angleterre, 91, 93, 96, 102, 120, 151, 170, 220, 225, 253, 276, 282, 284, 286, 305, 308, 317, 330, 342.
Anstruther Wester, 44-45.
Arbroath, 211.
Argyll, 128, 248, 250-251, 264, 267, 273.
Arithmétique, 13, 14, 64-65, 77, 168, 174, 207, 209, 210, 224, 269, 292.
Arran, 253.
Assemblée de l'Église, 50 (voir Église).
Associations de Dames des Églises, 272.
Astronomie, 175.
Athole, 257, 258.
Ayr, 4, 172, 174-175, 210; (comté) 131, 142.

Banchory-Davinick, 180.
Banff, 76, 212, 273.
Beaton (Chancelier), 103.
Bell (Andrew), 265, 275-287, 288, 304, 310-311, 342-343, 347.
Bellum Grammaticale, 106-108.
Bible, 9, 29-30, 32, 60, 66, 68, 77, 130-131, 171, 249-250, 265, 313, 324-325.
Bibliographie, IX-XI, 379-388.
Bibliothèques, 10, 140, 169, 251.
Boëce, 204.
Bothwell, 183-186, 194, 195, 197.
Bourgs Royaux, 149, 189, 195, 224, (voir Convention).
Bradwarden (Baron de), 257.
Brechin, 4, 195, 212, 237, 239.
Buchanan (Georges), 8, 71, 73, 76-77, 92, 94, 95, 96, 98, 200, 238.
Buchanan (James), 299, 305, 306.
Burns (Robert), 171-177, 291.
Burt (*Lettres* de), 236.
Bute, 128.

Caithness, 273.
Calvin, 23, 31-35.
Canongate, 47.
Carmichael (James), 96, 98, 100.
Casaubon, 104-105.
Catéchisme, 23, 26, 27, 61, 64, 66, 71, 143.
Celtique, 13, 15, 61-62, 239, 242, 243, 245, 246, 249-250, 260, 261, 269 (voir Langue Maternelle).
César (Jules), 71, 201, 204.
Chant, 3-4, 9, 30-31, 139-140, 193, 205-206, 210.
Charles Ier, 120, 121, 243.
Charles II, 120, 132, 133, 249.

« Charte de l'Église », 56, 182.
Chefs de clans, 237-239, 246-247, 255-258 (comp. Propriétaires).
Chimie, 209.
Cicéron, 14, 66, 68, 69, 71, 73, 74, 77, 200, 201, 202.
Clerk (Sir John), 140-141, 167.
Code Revisé (1862), 224-225.
Colomban, 1, 2, 232.
Comité d'Éducation, 215, 216, 220, 224, 226-227, 229, 272, 273, 338.
Comités d'Éducation Secondaire, 215-216.
Commissions (ecclésiastiques) (1563) 49, 240; (1566) 94; (1571, 1574, 1578) 240; (1595) 53; (1638) 124; (1641) 245; (1642) 112; (1699) 251; (1703) 251; (1799) 181.
Commissions (du Parlement ou du Conseil Privé): (1560) 20; (1578) 42, 52; (1607) 102; (1610) 103; (1623) 105; (1627) 121; (1630) 105; (1690-1693) 116-117, 134; (1818) 219, 270; (1861) 224; (1864-1867) 213, 225-226, 286, 346.
Conseils des Anciens, 44-45, 139, 143, 145, 152-153, 165, 288.
Conseils presbytéraux (pouvoirs des), 53, 58, 124-125, 132, 133-134, 137-138, 150, 180-186, 189-190, 195-199, 223-224, 249.
Conseil Privé (voir Législation).
Consultatio d'Hermann, 35.
Convention des Bourgs Royaux, 97, 110-111.
Cordier (Mathurin), 11, 71, 73, 81, 90-91, 103, 200.
Cour suprême (Procès): (1744) 194; (1762) 179; (1771) 179; (1782) 194; (1793) 183-185; (1861) 197, 222.
Crawford (Thomas), 113, 199-200.
Cromwell (Oliver), 120, 127, 132, 135.
Cupar, 109, 212.

David Ier, 234.
Démocratique (Caractère) des écoles 166-168, 171, 358.
Département de l'Éducation (voir Comité).
Département des Sciences et de l'Art, 216.
Despautère, 73, 86-88, 89, 99, 100, 102, 103, 104, 109, 111, 115, 116, 117, 200, 204.
Dick (James), 272-273.
Dingwall, 204.
Donat, 86.
Dotations (Legs), 17, 18, 41, 42, 210, 214, 273.
Dumbarton, 4, 5, 212, 237, 238.
Dumfries, 4, 211.
Dunbar, 71, 79, 95, 102, 103.
Duncan (Andrew), 98-101, 104.
Dundee, 4, 209, 212.
Dundonald, 142-148.
Dunfermline, 5.
Dunkeld, 232, 258.
Duns (Scotus), v.
Dysart, 110.

Écoles ambulantes, 180, 181.
— d'Assemblée, 270, 271.
— cathédrales, 3, 9, 10, 31, 33.
— de chant, 3, 9, 31, 44, 63, (voir Chant).
— charitables, 150, 252 (voir Société et Pauvres).
— « à côté », 176-177.
— couvertes, 323.
— découvertes, 322.
— du Dimanche, 169, 180-181, 187, 312.
— enfantines (voir Owen).
— « gouvernementales », 271-272.
— de grammaire (voir Écoles Municipales).
— libres, 11, 63, 187, 225, 228, 264, 265.
— Madras (voir Bell).
— maternelles (voir Owen).
— mixtes, IX, 301-302, 328-329, 330 (comp. Fillettes).
— monastiques, 3.
— municipales, VIII-IX, 4-5, 6, 10, 17, 62, 63, 128, 139, 150, 167, 170, 191-216, 237-238, 248, 262, 346, 359-362.

Écoles Normales, VI, 293, 311, 319, 330-347.
— particulières (voir Écoles libres).
— « publiques supérieures », 214.
— sessionales, 288.
— du soir, 169, 216.
— de souscription, 171, 262, 264.
École et Église (voir Église, Conseils presbytéraux, etc.).
École (immeuble) (voir Maître-Maison).
Écriture, 3, 44, 61, 64, 80, 139, 146, 206, 210, 224, 238, 264, 269, 278-279.
Édimbourg, 5, 10, 11, 15, 18, 32, 44, 47, 51, 63, 64, 68-74, 79, 86, 97, 103, 104, 113, 129, 199-201, 202, 203, 208, 211, 212, 242, 251, 260, 269, 270, 286, 288, 291, 336-342, 344, 347.
Église Anglicane, 186, 223, 277, 344.
— Catholique, 1-4, 9-10, 17, 20-21, 33, 37, 39, 186, 218, 223, 240-241, 344.
— Établie (Vœux, Recommandations, Ordonnances) (1563) 49; (1567) 54-55; (1578) 55-56; (1595) 57; (1601) 57; (1643 et suiv.) 245-246; (1645) 203; (1646) 246; (1690) 249; (1699) 251; (1705) 252; (1709) 253; (1748) 180; (1794) 181; (1800 et suiv.) 186-187; (1802) 188; (1824) 270 (voir aussi Conseils presbytéraux et Commissions).
— Libre, 221-222, 272, 339-341, 344.
Élèves (voir Examens et Taux).
Élèves-maîtres, 284-285, 342-343, (comp. Bell et Lancaster).
Elgin, 194, 196-197, 201, 203, 210-211, 222, 237, 239.
Elphinston, 5.
Enseignement (origines), 1-3.
— (appréciation de l'), 168-169, 172 (voir Intelligence).
Enseignement (échelonnement de l'), 29, 34-35, 204.
— élémentaire, 10, 23, 33, 35, 44-45, 62-65, 80, 128-129, 139-148, 206-207, 210, 214, 215, 217-230, 239, 266, 275-335 (voir Écriture, Lecture).
— gratuit, 24, 216, 229, 297, 357.
— mutuel (voir Bell et Lancaster).
— obligatoire, 5, 6, 7, 25, 33-34, 228, 252.
— particulier, 53-59, 258, 265, (voir Ecoles particulières).
— religieux, 26, 29, 30, 45, 61-62, 71, 75, 141, 143, 169, 170, 227 (voir Bible).
— secondaire, 11-15, 23, 33, 65-76, 85, 139-148, 228-230, 239, 265, 285, 344 (voir Écoles Municipales et Académies).
— Tableau synoptique, 230.
— universel, 24, 60, 226.
Épiscopat, 43, 53, 55, 57, 62, 121, 122-123, 125, 132-133, 134.
Erasme, 66, 71, 200.
Erskine (de Dun), 12.
Esope, 82.
Etudes (durée des), 26-27, 34, 228, (voir Programmes).
— à l'étranger, 41, 55-59.
Évêques (voir Épiscopat).
Examens (élèves), 27, 29, 139, 196-197, 201, 215, 220, 228.
— (maîtres), 199-200, 203, 204, (voir Commissions et Inspections).
Externat, 214, 341.

Falkirk, 5.
Fergusson, 42.
Fifeshire, 121, 128.
Fillettes, IX, 169, 259, 266, 301-302, 342 (voir Écoles Mixtes).
Florus, 71.
Foncier (voir Propriétaires).
Forfarshire, 121, 128.

Formulaire de l'Église Allemande, 31.
Fortrose, 211.
Français, 13, 15-16, 56, 58, 64, 66, 68, 175-176, 207, 209, 210, 265.
Frœbel, 304, 306, 308, 309.

Galloway, 131-132.
Genève, 31-35.
Géographie, 77, 115, 174, 207-208, 210, 303-304.
Glasgow, 4, 41, 47, 74, 75, 76, 201-202, 203, 206, 211, 212, 237, 269, 312, 317, 320, 336-342, 345, 347.
Grammaire et Grammairiens, 10, 11, 23, 26-27, 63, 85-118, 200, 292, 363-374.
Grec, 10-15, 27, 51, 67, 68, 72, 74, 75-77, 168, 202, 203, 210, 212, 265.
Greenock, 212.
Guarna (Andréas), 106.
Guillaume III, 120, 133, 136, 249.

Haddington, 5, 47, 76, 96; (comté) 159.
Hamilton, 212.
Hautes-Terres, 61, 149, 150, 188-189, 209, 220, 231-273, 336, 356-357.
Hébreu, 51, 67, 68, 140.
Hermann, 35-36.
Hésiode, 74, 200-201.
Highlands (voir Hautes-Terres).
Histoire, 16, 77, 140, 235, 236.
— naturelle, 175, 210.
Horace, 66, 73, 199, 200, 203, 204.
Hunter, 66.
Hume (Alexandre), 79-83, 102-108, 110.
Hume (John), 113-114.
Hutcheson, 171.

Icolmkill (Statuts d'), 241-242.
Illettrés, 131, 288.
Impôt scolaire, 123, 125-126, 137, 226.
Inspections, 179-180, 187, 196-199, 206, 215, 220-221, 245, 272, 286 (voir aussi Commissions, Conseils presbytéraux, Examens, Maîtres.)
Instruction (voir Écoles, Enseignement, etc.).
Intelligence générale, 131, 135, 168-170, 236-239, 261-263, 349.
Inverness, 203-204, 209-210, 269; (comté) 128, 248, 252, 253, 267, 273.
Iona, 1, 232-233, 241.
Irvine, 211.
Isocrate, 77.
Italien, 207.

Jack (Thomas), 97 (note).
Jacques IV : 5, 239.
Jacques VI (Ier d'Angleterre), 43, 52, 53, 54, 56-59, 61, 76-78, 104, 120.
Jacques VII, 249.
Jeux, 66-67, 146-147, 167, 301-303, 321-323.
Johnson (Samuel), 261-262.
Journaliers, 156, 375-378.
Justin, 204.
Justinien, 77.
Juvénal, 73, 200, 204.

Kenneth (Macalpin), 232-233.
Killearn, 5, 237, 238.
Kilmarnock, 175, 211.
Kirkcaldy, 211.
Kirkcudbright, 211; (comté) 131.
Kirkwall, 4, 237.
Kirkwood (James), 114-117, 207.
Knox (John), 20, 21, 25, 31-37, 54, 60, 69, 121, 243.

Laïque (organisation), 138, 179, 191 193-199, 213.
Lanark, 5; (comté) 152.
— (New) — (voir Owen).
Lancaster (Joseph), 265, 276.
Langue anglaise (pour les Hautes-Terres), 241, 242 246, 259, 261, 269, (voir Lecture, Écriture).
Langue maternelle, 13, 16, 29-30, 32, 61-62, 63, 74, 77, 86, 90, 144-145, 176, 200, 205, 210, 235.
La Salle, 34.
Latin, 3, 6, 7, 11, 13, 15-16, 23, 26-27, 51, 65-75, 85-118, 129-130, 141

144, 162, 168, 199-205, 210, 212, 257-258, 265.
Lawson, 69-70.
Lecteurs, 35, 46, 65, 169.
Lecture, 3, 9, 10, 26, 29-30, 44, 61, 63-66, 80, 139, 144-145, 173, 175, 206, 210, 224, 236, 264, 269, 278-279, 290.
Leech (John), 109.
Leges Academiæ Genevensis. 31-35.
Législation (Parlement et Conseil Privé), (1496) 5-6, 239, 349; (1560) 20-21, 36, 48; (1567) 41, 52, 55, 93, 182; (1575) 95; (1579) 42, 205; (1592) 56, 182; (1593) 97; (1597) 101; (1607) 101-103; (1609) 58-59; (1616), 59-62, 121, 122, 243; (1633) 122-123, 125, 132, 245; (1646) 125-127, 135, 151, 245, 246, 353; (1661) 132; (1662) 132, 182; (1689) 133; (1690) 250; (1693) 134, 182, 186; (1696) 135-138, 151, 250-251, 353; (1707) 182; (1746) 182-183; (1803) 162, 179, 188-190, 195, 217, 219, 222, 267-268; (1824) 270, 271; (1829) 218; (1838) 271-272; (1841) 338; (1846) 342-343; (1861) 198, 213, 222-224; (1870) 225; (1872) 214, 226-228; 357; (1878) 214-215; (1887) 215.
Leith, 42, 204.
Lightbody (Georges), 109.
Lily, 93.
Linacre, 66, 71, 92, 102, 109.
Linlithgow, 17, 114, 208.
Live (Tite), 77.
Livre de Discipline, 20-38, 42, 46, 49, 54, 65, 126, 240, 353.
Livres d'école, 16, 174, 175.
Lochmaben, 188.
Logie, 66-67.
Lovat, 22.
Lucain, 200, 201.
Luther, 9, 34, 60.

Maîtres. Appels au public : (1748) 153-154; (1765) 154-155; (1782) 156-161; (1821) 219.
— Conditions matérielles, 17-18, 62, 64, 122, 151-166, 179, 189, 222, 254.
Maîtres. Maison, 17, 18, 152, 164-166, 189, 227, 254.
— Nomination, 46-59, 127, 139, 192-194, 240.
— Occupations subsidiaires, 139, 153, 162-164, 190.
— Préparation professionnelle (voir Écoles Normales).
— Qualités intellectuelles, 65, 139, 151, 162-163, 168, 169, 177, 179, 267.
— Surveillance, 46-59, 127, 132, 134, 179-188 (voir Conseils presb.).
Traitements, 18, 23, 61, 72, 126-127, 128, 151, 152, 188-189, 193, 215, 219, 222-223, 226, 266-269.
Major (John), 7.
Malcolm II, 233.
Malcolm III, 234.
Mar (comte de), 255-256.
Mathématiques, 140, 168, 207, 209, 210, 265.
Melville (André), 66, 88, 103.
— (James), 66, 67.
Montrose, 4, 12, 14, 66, 67, 75, 195, 211, 237.
Moray, 273.
Morus (Sir Thomas), 102.
Murdoch (John), 172-176.
Musique (voir Chant).

Noblesse, 3, 5-6, 36-38, 125, 351 (voir Propriétaires).
Newte, 262.

Obligation (voir Enseignement).
Ordonnances de Genève, 31-35.
Orkney (Orcades), 273.
Ovide, 71, 199, 200, 201, 204.
Owen (Robert), XI, 293-310, 311.

Paiements des élèves (voir Taux).
Paisley, 47, 51, 212, 312.
Paraenesis de Hume, 79-83.
Parlement (voir Législation).

Pauvres, 24-26, 35, 39-45, 166, 169, 178, 193, 227, 247-248, 266, 273, 282, 316, 351.
Pédagogues, 167, 291 (voir Enseign. Part.).
Peebles, 4, 18, 288.
Pelisson, 71, 73, 86, 103.
Penicuik, 140
Pennant, 261.
Perse, 73.
Perth, 4, 8, 67-68, 75-76, 95, 208-209, 210, 211, 212, 237; (comté) 121, 128, 224, 249, 257-258, 267.
Peterhead, 212.
Physique, 209.
Pillans, 286, 287.
Plaute, 73, 199.
Plutarque, 77.
Possédés, 129-130.
Prestonpans, 51, 76, 79, 103.
Priscien, 86.
Programmes d'études : (en général) 213-214 ; (*Livre de Discip.*) 26-27; (Jacques VI) 76-77; (Aberdeen) 12-15; (Dundee) 209; (Édimbourg) 71, 73, 200-201, 208; (Elgin) 201; (Glasgow) 74, 200-201, 204 ; (Inverness) 210; (Logie) 66; (Montrose) 67 ; (Perth) 208-209.
Propriétaires fonciers, 5, 37, 42, 122, 123, 125-127, 137, 150, 151-152, 159-160, 167, 178-179, 189, 190, 192-193, 219, 221, 223, 248, 249, 253, 262, 267-268, 272.

Quintilien, 14.

Ramée (Pierre de la), 88-90, 104-105.
Rapport statistique (voir Statistiques).
Rathven, 165.
Ray (John), 73.
Réforme, 19-38, 60, 240-241, 350-351, 352.
Reid, 171.
Renfrew, 4, 237.
Restauration (1660), 120, 132, 249.
Révolte de 1745, 183, 255.
Révolution (1688), 132-133.
Ross, 129, 248, 256, 267, 273.
Row (John), 67-68, 76, 94.

Saint-André, 67, 79, 102, 277, 347.
Saint Colomban, 1, 2, 232, 233.
Saint-Fond (F. de), 236-237, 262-263.
Salluste, 71, 73, 201.
Schisme de 1843 : 221, 272, 339-340.
School Boards, 214, 216, 226-227.
Scot (Alexandre), 97 (note).
Shetland, 264-265, 273.
« Silence pythagoristique », 13-14.
Simson, 71, 95, 102.
Skye, 258, 262.
Smith (Adam), 171.
Société Agricole des Hautes-Terres, 260.
Sociétés Celtiques, 269.
Société d'Éducation (Glasgow), 317-319, 337, 338.
S. P. C. K., 150, 180, 252-254, 259, 266, 268, 269, 282.
Statistiques (1611-1613) 121; (1627) 121-122, 244; (Rapport de Sinclair) 150-153, 161-162, 168-169, 180, 263-267, 270, 375-378; (1822) 269-270; (1842) 286; (1864-67) 213, 225, 346.
Stirling, 4, 5, 45, 47, 95, 196, 211, 212, 237; (comté), 244.
Stow (David), 310-339.
Strathblane, 152.
Stuart (Marie), 18, 19, 40, 41, 51, 52, 54.
Sturm, 34.
Subventions gouvernementales 215, 216, 220, 221, 224-225, 228-229, 271, 273, 338-339, 343.
Suétone, 73.
Surintendants, 23, 33, 49, 53, 55.
Surveillance ecclésiastique, 40, 46-59, 190, 222-224, 227, 354-355 (voir Église, Maître, etc.).
Sutherland, 267, 273.
« Sympathie du nombre », 310-311, 314-316.
Système d'Enseignement mutuel (voir Bell).

Système intellectuel ou explicatif (voir Wood).
— du *training* (voir Stow).

Tain, 211.
Taux scolaires, 153, 154, 189, 214, 226, 266 (voir Pauvres).
Térence, 14, 67, 71, 73, 81, 200, 201.
Testaments (voir Bible).
Titus Andronicus, 173-174.
Training (voir Stow).
Traité d'Union (1707), 182.

Universités v-vii, 5-7, 10, 27, 33, 70, 72, 74, 75, 83, 108, 112-113, 141, 160, 162, 169, 171, 202, 203, 204, 238-239, 247, 253, 265, 270, 286, 331, 344, 345-348, 350, 357.

Vaus (John), 7, 12, 91-92.
Versification (voir Latin).
Victoria, 220.
Vieillards à l'école, 130.
Villedieu (Alexandre de), 86, 87, 91.
Villes (voir Écoles et Églises).
Virgile, 66, 67, 71, 200, 201, 204.
« Visiteurs », 182.
Vivès (Louis), 92, 201.

Wedderburn (David), 108, 110-112.
Wigtonshire, 131.
Wilderspin, 305-307, 311, 317.
Williamson (Robert), 109.
Winzet (Ninian), 17, 48.
Wood (John), 287-293.

Young (Sir Peter), 77.

DIJON, IMPRIMERIE JACQUOT ET FLORET

LABOR
CONSTANTIA